

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Trissomia 21 e Comportamentos Desajustados – Um estudo de caso –

Isabel Maria Gonçalves Marques

Coimbra

2011



ESEC

INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

Escola Superior de Educação

Departamento de Educação

Trissomia 21 e Comportamentos Desajustados – Um estudo de caso –

Dissertação de Mestrado em Educação Especial,
na área de Especialização de Cognição e Motricidade,
elaborada sob a orientação do Professor Doutor
João Luís Pimentel Vaz

Isabel Maria Gonçalves Marques

Coimbra

2011

*A criança deve beneficiar duma educação
que promova a sua cultura e lhe
permita, em condições de igualdade de oportunidades,
desenvolver as suas aptidões mentais, o seu
sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se
um membro útil à sociedade.*

*Declaração Universal dos Direitos da
Criança (1959).*

AGRADECIMENTOS

Como deixar aqui expressas palavras de agradecimento aos amigos, à família e aos demais, se nesta altura se rebuscam palavras e frases o mais sonantes possível e nada parece adequar-se com justiça e grandiosidade a um momento como este? Eu não sou diferente!

Procurei aqui, ali e além e, tudo o que escrevia, me parecia repetitivo e fora de moda.

Então pensei num poema de Eugénio de Andrade e vou servir-me de alguma da sua essência para expressar o que me vai na alma.

“...É urgente inventar alegria...” Aos meus amigos, obrigada pela compreensão da ausência temporária dos momentos de risos francos. A todos os meus colegas de trabalho, obrigada por a partilharem comigo e a deixarem permanecer, em tantos momentos de pura exaustão.

“...Multiplicar os beijos, as searas...” Para o amor mais puro que tenho no mundo, João Pedro e Inês, pois multiplicar é tão pouco e foi tão difícil nesta minha ausência. As searas; essas esperarão pela urgência das nossas mãos.

“...É urgente descobrir rosas e rios e manhãs claras...” À minha família incondicionalmente, pela descoberta constante de um amor crescente, sempre partilhado e pela certeza da claridade de cada manhã!

“...É urgente um barco no mar...” Obrigada amor por me deixares navegar em águas tão tranquilas contigo, sem nunca desistires de remar com os mesmos remos, em perfeita sintonia!

Por último, mas não menos importante, ao meu orientador Professor Doutor João Vaz, pela força, serenidade, que eu tanto preciso, e toda a sabedoria que sempre me transmitiu em todos os encontros partilhados.

A todos vós aqui fica expresso o meu agradecimento profundo!

RESUMO

A inclusão é o grande desafio que se coloca à escola. É fundamental que esta seja capaz de encontrar formas e meios de responder com eficácia às necessidades educativas das crianças com Trissomia 21 associado a comportamentos inadequados. É neste contexto que formulamos o problema: *De que forma o professor promove a inclusão e intervém, de forma adequada, com estas crianças?*

O nosso objectivo é averiguar em que medida estes professores contribuem para a inclusão dos alunos com Trissomia 21, bem como conhecer a opinião dos mesmos, relativamente aos recursos necessários para a sua plena implementação.

Neste trabalho apresentaremos estratégias de cariz comportamental, analisando e dissecando o seu contributo perante os problemas de indisciplina, tendo como referência um aluno com Trissomia 21. Este estudo tem como enfoque a importância de uma abordagem preventiva, contemporânea e resolutiva, que deve ser pensada em função do problema do aluno e das circunstâncias, quer familiares quer do seu meio circundante.

Tendo em conta o problema formulado e o estudo que nos propomos desenvolver, pensamos que o professor e a escola devem adaptar-se à mudança rumo à escola inclusiva, munidos de estratégias diferenciadas e inovadoras, promotoras de uma escola para todos. Nesse sentido, pretendemos que os resultados obtidos e a sua divulgação contribuam para estimular os docentes a reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o investimento que é feito na educação de crianças com esta síndrome.

Palavras-chave: Trissomia 21; Comportamentos desajustados; Socialização.

ABSTRACT

Inclusion is the major challenge facing school today. So it is essential that school succeeds in finding ways and means of responding efficiently to the educational needs of children suffering from Trisomy 21 associated with maladaptive behaviours. It is in this context that we formulate the problem perceiving: *How the teacher promotes inclusion and interacts, appropriately, with these children?*

Our goal is to ascertain the extent to which these teachers contribute to the inclusion of students with Trisomy 21, as well as to become acquainted with their opinions, regarding the resources needed for its full implementation.

Strategies of behavioural nature will be presented, and their contribution towards disciplinary problems will be studied and scrutinized. This study focus on the importance of a contemporary and resolving preventive approach, which should be thought of according to the student's problems and the circumstances regarding both family and the surrounding environment.

Bearing in mind the problem formulated and the study that we aim to develop, we think that both teachers and school must adjust to change and head towards an inclusive school system, equipped with innovative and differentiated strategies that promote a school system for everyone. To this effect, we expect that the results and their publication will help to stimulate teachers reflect both on their teaching practices and on the investment made in the education of children with this syndrome.

Keywords: Trisomy 21; maladaptive behaviours; socialization.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	X
ÍNDICE DE QUADROS	XI
INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. TRISSOMIA 21.....	5
1.1. Conceito de Trissomia 21.....	5
1.2. As Características Físicas	5
1.3. Causas	7
1.4. Prevenção	9
1.5. Os Aspectos Sócio - Afectivos.....	10
1.6. Trissomia 21 em Contexto Escolar	12
2. PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	14
2.1. Comportamentos Desajustados.....	14
2.2. Genética e meio na determinação do comportamento	16
II COMPONENTE EMPÍRICA.....	18
3. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO	19

3.1.	Percurso Escolar	19
3.2.	Ambiente Familiar	19_Toc304845661
3.3.	Descrição Funcional do Aluno	20
3.3.1.	Comunicação e Linguagem	21
3.3.2.	Autonomia e Iniciativa	21
3.3.3.	Motoricidade fina e Agilidade	22
3.3.4.	Atenção e Concentração.....	23
3.3.5.	Comportamento e Interação Social	24
4.	MÉTODO	26
4.1.	Fundamentação do Modelo de Investigação e Opções Metodológicas.....	26
4.2.	Estudo de Caso	27
4.3.	Observação Naturalista	28
4.4.	Observações Estruturadas	30
4.5.	Tipos de Registo	30
5.	INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	32
5.1.	Introdução.....	32
5.2.	Modificar Comportamentos – Um novo paradigma	33
5.3.	Calendarização.....	39
5.4.	Descrição da Implementação da Intervenção.....	41
5.5.	Resultados Obtidos.....	52
6.	CONCLUSÃO	68

7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
8.	ANEXOS	77

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados	55
Gráfico 2 – Frequência dos comportamentos desajustados	56
Gráfico 3 – Frequência dos comportamentos desajustados	57
Gráfico 4 – Frequência dos comportamentos desajustados	58
Gráfico 5 – Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados após a intervenção.....	62
Gráfico 6 - Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados antes e após a intervenção.	65
Gráfico 7 - Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção.....	66
Gráfico 8 – Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção.....	67
Gráfico 9 – Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção.....	67

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Calendarização	40
Quadro 2 - Grelha de Registo de Frequência - professora da turma	45
Quadro 3 – Grelha de Registo de Frequência -professora de Educação Especial.....	46
Quadro 4 - Intervenção / Promoção de Comportamentos Ajustados ...	48
Quadro 5 – Regras para atribuição de créditos	50
Quadro 6– Frequência dos comportamentos desajustados - antes da intervenção.	54
Quadro 7– Análise dos registos de comportamentos desejáveis. Intervenção	60
Quadro 8– Frequência dos comportamentos desajustados. Após a intervenção.	63

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito de Mestrado em Educação Especial e visa promover a inclusão e a participação de alunos com Trissomia 21, nomeadamente com comportamentos inadequados e disruptivos, na sala de aula.

A inclusão é o grande desafio que se coloca à escola. É fundamental que esta seja capaz de encontrar formas e meios de responder com eficácia às necessidades educativas de todas as crianças e, entre elas, as com Trissomia 21 com comportamentos inadequados associados.

É neste contexto, que pretendemos obter resposta à questão - problema que formulamos, ansiando saber: *De que forma o professor promove a inclusão e intervém de forma adequada com estas crianças?* O nosso objectivo é averiguar em que medida estes professores contribuem para a inclusão dos alunos com Trissomia 21, bem como conhecer a opinião dos mesmos relativamente aos recursos necessários à inclusão destes alunos. Tendo em conta o problema formulado e o estudo que propomos desenvolver, pensamos que o professor e a escola devem adaptar-se à mudança rumo à escola inclusiva, munidos de estratégias diferenciadas e inovadoras, promotoras de uma escola para todos.

Nesse sentido, pretendemos que os resultados obtidos e a sua divulgação contribuam para estimular os docentes a reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas e sobre o investimento que é feito na educação de crianças com esta síndrome, associada a comportamentos inadequados e desajustados, nomeadamente na sala de aula, utilizando estratégias diferenciadas e intervenções eficazes.

Este estudo que efectuámos centra-se numa criança de oito anos com Trissomia 21, frequentando o segundo ano de escolaridade do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas de Mealhada. Está inserida numa turma de vinte e dois alunos, permanecendo nela dezasseis horas semanais, sendo as restantes nove passadas numa sala de expressões e outras actividades, no âmbito da Educação Especial. É de salientar que sempre que o seu comportamento dificulta o bom funcionamento da sala de aula, a professora da turma recorre a uma assistente operacional da escola.

A criança possui severas dificuldades de aprendizagem, beneficiando de um Currículo Específico Individual (CEI) e de um projecto elaborado e dirigido à sua funcionalidade e capacidade. Este projecto, de nome Cri'Art, centra-se na área das expressões e da criatividade.

Para a realização deste estudo optámos por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, tratando-se de um estudo de caso.

Um estudo de caso na medida em que se procura investigar um fenómeno actual, dentro do seu contexto de vida real, a escola, onde as fronteiras entre ambos (fenómeno e contexto), não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas. De igual modo poderemos inserir este trabalho no modelo de investigação-acção, porque ao estudar uma situação concreta usaremos o conhecimento para intervir sobre o contexto de pesquisa, com vista a atingir um objectivo. No caso, a melhoria comportamental do aluno em estudo.

Neste trabalho apresentamos um Enquadramento Teórico, com os conceitos de Trissomia 21 e Comportamentos Desajustados, objecto do nosso estudo, uma Componente Empírica, onde se refere o método, a intervenção, as estratégias, os objectivos, a descrição da implementação da intervenção, os resultados obtidos e a sua análise. Finalizaremos com a

conclusão, onde focaremos as limitações sentidas, o contributo para investigações futuras e uma reflexão sobre os resultados alcançados.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. TRISSOMIA 21

1.1. Conceito de Trissomia 21

Como advoga Sampedro, Blasco e Hernández (1997, pág.225), a Síndrome de Down ou Trissomia 21 são designações similares para o quadro clínico descrito pela primeira vez por John Langdon Down, em 1886, a quem se ficou a dever o nome desta síndrome. A criança com Síndrome de Down comportou uma distribuição defeituosa a nível cromossômica, existindo a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21, sendo também usual denominá-la de Trissomia 21. Utilizaremos neste trabalho esta última denominação.

Esta síndrome engloba um conjunto de alterações e de anomalias congénitas, a nível anatómico e fisiológico, tendo como causa uma alteração cromossômica referida, ocasionada durante o processo de fecundação.

O sujeito com esta síndrome apresenta um cariótipo com 47 cromossomas, em vez dos normais 46, possuindo três cópias do cromossoma 21, em vez de duas. Existem três tipos diferentes de anomalias genéticas: em 93 a 95% dos casos, existe uma trissomia 21 livre; em 4 a 6%, ocorre uma translocação, em que os braços longos do cromossoma 21 excedentário se ligam aos cromossomas 14, 21 ou 22; finalmente, em 1 a 3% dos casos, existe um mosaico genético, em que nem todas as células apresentam um número anómalo de cromossomas, defendem as autoras supracitadas.

1.2. As Características Físicas

Os portadores de Trissomia 21 apresentam, frequentemente, cardiopatias congénitas, afecções do aparelho gastrointestinal, problemas oftálmicos e

auditivos, assim como problemas cerebrais. A aparência física destes indivíduos apresenta características muito particulares e específicas, o que lhes confere um aspecto muito semelhante entre si. Estas características foram enumeradas por Lambert e Rondal (1982), referidos por Sampedro, Blasco e Hernández (1997, pág.227) e que, muito embora resumidamente, passaremos a citar: “A cabeça é mais pequena do que o normal. A parte de trás *occipucio* é geralmente proeminente. As fontanelas podem ser relativamente grandes e encerrarem mais tarde do que nas crianças normais. O nariz é pequeno e com a parte superior achatada. Os olhos são ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores. A parte exterior da íris pode apresentar manchas de cor ligeira (chamadas manchas de Brushfield). As orelhas são pequenas, assim como os lóbulos auriculares. A boca é relativamente pequena. A língua é de tamanho normal mas, em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tónus muscular da criança mongolóide, pode sair ligeiramente da boca. Os dentes são pequenos e muitas vezes mal formados e mal implantados. Podem mesmo faltar alguns dentes. O pescoço é tipicamente curto. As mãos são pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas, e o dedo mindinho pode ser um pouco mais curto do que o normal e ter apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direcção dos outros dedos da mão. Os pés podem apresentar um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedos, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos.”

Defendem ainda as autoras que, para além das particularidades supra mencionadas, há vulgarmente a ocorrência de hipotireoidismo, tendência para

a obesidade, acompanhada de atrasos no crescimento, hipotonia muscular, fissura palpebral oblíqua e aumento do tecido subcutâneo no pescoço. São também susceptíveis às infecções, problemas do tracto digestivo e sensoriais.

O diagnóstico pré-natal pode ser feito por amniocentese, amostra das vilosidades coriônicas, rastreio serológico, ecografia e cariótipo das células fetais, presentes na circulação materna.

1.3. Causas

Sampedro, et al (1997) referem que as causas responsáveis por esta alteração genética são várias e não são específicas, existindo, contudo, uma correlação entre a idade da mãe e o aumento da probabilidade de ocorrência da Trissomia 21, motivo pelo qual o diagnóstico desta alteração é realizado em todas as grávidas com mais de trinta e cinco anos. A síndrome ocorre em cerca de um em cada 800 nascimentos, sendo a causa mais comum de atrasos no desenvolvimento psicomotor - cerca de um terço do total dos casos.

A Trissomia 21, como já foi referido, é devida à presença suplementar de um cromossoma nas células humanas. Dificilmente se poderão determinar os agentes responsáveis por esta síndrome. Sabemos, contudo, que existe uma multiplicidade de factores etiológicos que interagem entre si, resultando daí a trissomia, sem percebermos a maneira como se relacionam. É, no entanto, necessário algum cuidado ao falarmos de possíveis causas, pois não se pode considerar a existência de uma relação directa de causa-efeito. Durante a gravidez não se conhecem factos que contribuam para o aparecimento desta anomalia.

Perante os estudos realizados, aproximadamente quatro por cento dos casos de Trissomia 21 são derivados de factores hereditários, tais como: a

mãe ser afectada pela síndrome; famílias com crianças afectadas; casos de translocação num dos progenitores e casos em que um deles, aparentemente normal, possua uma estrutura cromossómica em mosaico, com maior relevância de células normais. Outro factor etiológico, e talvez o mais conhecido, tem a ver com a idade avançada da mãe (mais de trinta e cinco anos), não se verificando qualquer associação em relação à idade do pai. Os especialistas alegam a possibilidade da existência de uma interacção entre alguns dos diferentes factores que actuam no envelhecimento do processo reprodutor, favorecendo a anomalia cromossómica.

Existem também os factores externos que podem estar relacionados com processos infecciosos, sendo a hepatite e a rubéola os agentes víricos mais significativos. Sampedro et. al. (1997) continua a defender que alguns estudos efectuados indicam que existe uma maior incidência da síndrome quando os progenitores estiverem expostos a radiações. As radiações podem causar mazelas mesmo que aplicadas à progenitora muito tempo antes da fecundação.

Também os agentes químicos podem estabelecer mutações genéticas, tais como o alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica. Alguns autores ainda identificam os problemas de tiróide da mãe como um factor preponderante.

Também é referida a relação entre a síndrome e o índice elevado de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue da mãe, estando o aumento de anticorpos relacionado com o avanço da idade dela. Por fim, sabe-se ainda que a insuficiência de vitaminas pode favorecer o aparecimento de alterações genéticas.

1.4. Prevenção

Apesar desta patologia não ser curável, poder-se-ão enumerar três aspectos fundamentais para uma prevenção eficaz: (a) a idade da mãe, é um factor preponderante para conceber um filho com Trissomia 21. A medida preventiva passa por fornecer informação à população em geral, advertindo-a, particularmente as potenciais mães, do risco que correm com uma gravidez tardia; (b) pelo aconselhamento genético, é dada informação aos pais sobre o risco estatístico de poderem ter um filho com Trissomia 21. Esta é ainda uma prática pouco usual, sendo só abrangidos os pais que já possuem um filho com esta síndrome. A análise cromossómica é deveras fundamental e crucial que seja feita aos pais e irmãos de uma criança com Trissomia 21, sendo que através dela o médico aconselhará a futura descendência familiar. Se este estudo e aconselhamento não for feito, poderá levar um dos irmãos a ter futuramente um filho com esta síndrome, sem que se aperceba que existe maior risco que o normal, quando, na verdade, pertence a um grupo de alto risco, se a trissomia for por translocação, transmitida pelos pais; (c) a amniocentese é um método novo de diagnóstico precoce da síndrome, sendo efectuado logo nos primeiros meses de gravidez. Este método consiste em retirar líquido amniótico entre a décima quarta e a décima nona semanas de gravidez, por meio de uma punção com anestesia local. Após a cultura das células em laboratório durante dez a vinte e um dias, é feita uma análise cromossómica ao cariótipo, verificando se o feto possui ou não uma trissomia.

Este método levanta alguma celeuma no que diz respeito a possíveis riscos médicos que lhe estão subjacentes e relativamente a princípios morais e religiosos.

Em relação ao primeiro aspecto, e depois de alguns estudos, tem-se vindo a concluir que os riscos, quer para a mãe, quer para o feto, são mínimos ou praticamente inexistentes. Apesar de existirem um por cento de possibilidades da interrupção da gravidez, em caso de uso da amniocentese, não existem provas de que foi esta prática que a causou. Por este facto, este método realizado sob controlo de ultra-sons para verificar a localização da placenta e do feto, denota fiabilidade e grande valor de diagnóstico.

Quanto à questão moral e religiosa, esta tem sido deveras debatida. Citando Lambert e Rondal (1982, pág. 230), «o conhecimento do feto com síndrome tem apenas a função de poder interromper a gravidez». É evidente que esta posição não é unânime e tem opositores, embora Lambert questione aprofundando o tema: “Qual é o médico que, seguro do diagnóstico de mongolismo, se atreverá a ocultar a realidade aos pais? Quais serão os pais que, sabendo que conceberam um filho mongolóide, suportarão o prosseguimento da gravidez?”

O que sabemos é que nem todas as mulheres se submetem a uma amniocentese. As autoras supracitadas aconselham o uso desta técnica quando: a idade da mãe é superior a 38-40 anos; quando na família existam crianças afectadas pela síndrome e quando algum dos pais for portador de uma trissomia por translocação. Esta última só acontece e é geralmente conhecida, depois da existência de um filho com Trissomia 21.

1.5. Os Aspectos Sócio - Afectivos

A criança com Trissomia 21 não tem uma personalidade única nem estereotipada, mas tão-somente uma maneira de ser, de pensar e de falar muito própria. Por este facto, torna-se necessário conhecê-la e respeitá-la,

sabendo que apresenta alguns traços comuns que se devem contudo distinguir de uma criança para outra. Como factores positivos destacamos o gosto pelo jogo, pela competição, a sua tenacidade, a imaginação, assim como o desejo de agradar e aprender.

Como factores negativos, ou obstáculos ao seu desenvolvimento, deparamo-nos com a apatia, a fatigabilidade, o curto tempo de atenção e a teimosia. Sendo um dos objectivos primordiais da intervenção educativa o desenvolvimento social e afectivo, este terá que ser implementado precocemente tanto no meio familiar como no social e escolar.

O ambiente familiar é, por inerência, o berço de toda a estrutura afectiva, devendo apresentar-se sem ansiedades, sem rejeições, sem superprotecções e com um envolvimento activo e tenaz dos pais na sua educação.

É na idade escolar, sobretudo na pré-escolar, que se estabelecem todos os conceitos e bases sólidas de relação da criança com o outro e o meio envolvente, isto é, a socialização. As dificuldades encontradas no âmbito escolar são muitas vezes motivadas pelo preconceito dos adultos e não pelos colegas. Através da ajuda de especialistas e de todos os membros implicados na educação da criança (pais, professores, técnicos, auxiliares, colegas) é possível chegar à resolução dos problemas afectivos encontrados no âmbito onde surgem. O desenvolvimento pessoal e social, assim como o desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor e da linguagem, devem ser precocemente trabalhados, com alguma insistência, para que não se instalem hábitos desajustados que perdurarão pela vida fora. Antes do início de um programa de aquisição de competências na área afectiva e pessoal, dever-se-ão suprimir todos os maus hábitos, garantindo as condições ideais de uma boa adaptação social. (Bautista, 1997, pág. 225-248).

1.6. Trissomia 21 em Contexto Escolar

O conceito de educação no que se refere às crianças portadoras de Trissomia 21 foi sofrendo alterações ao longo dos anos. As características físicas e questões de foro médico eram as mais relevantes para o diagnóstico e saúde dessa população. O descrédito em relação à capacidade de aprendizagem das crianças com Trissomia 21 era tão elevado que levava a que os pais não investissem na promoção de ambientes estimuladores para os seus filhos, defende Leitão (2000)

Na verdade, a partir de meados do século XX, vários estudos realçam a importância do ambiente no que concerne ao desenvolvimento das faculdades mentais e sociais. De acordo com o referido autor, os ambientes mais estimuladores nos primeiros anos de vida, bem como posteriores, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo destas crianças.

Vários estudos realizados têm sido unânimes em considerar que as crianças que se desenvolvem em ambientes familiares são emocionalmente mais maduras e com interesses superiores às que são educadas em instituições. Ao contrário, nas instituições as interações estabelecidas são mais pobres que as proporcionadas no seio familiar, acrescenta ainda Leitão (2000).

Também Nielsen (1999, p.10) afirma que “as investigações realizadas provaram que a estimulação em idades precoces é necessária para que a criança possa atingir todo o seu potencial. É igualmente importante que os pais e todos os funcionários da escola não limitem ou subestimem as capacidades potenciais destas crianças”. Com o decorrer do tempo, assistimos a algumas mudanças, que embora de forma ténue, pretendiam promover alguma democratização no sistema educativo, pelo que as crianças passam a ter uma educação dependente no Ministério da Educação. Assim,

inicia-se um outro percurso marcado pelo aparecimento de professores com preparação especializada valorizando-se mais o ensino mais estruturado e com materiais educativos apropriados.

É neste contexto que crianças com necessidades educativas especiais e especificamente as crianças com Trissomia 21, têm usufruído de intervenções educativas que levam a níveis mais elevados de ganhos e habilidades funcionais. As respostas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) passaram a desenvolver-se, preferencialmente, na classe regular, com a colaboração, quando necessário, de pessoal auxiliar ou de professores ou técnicos especializados. Para Costa (1999) citado por Leitão (2000) "os alunos com problemas de aprendizagem graves, sejam estas causadas por deficiência mental, por problemas de ordem emocional, sensorial ou de comunicação, devem frequentar escolas regulares, da sua área de residência, ou de uma área próxima".

Assim, e após a revisão de literatura sobre esta temática, emerge a necessidade de proceder ao enquadramento empírico do aluno em foco no presente estudo de caso.

2. PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

2.1. Comportamentos Desajustados

Para encontrarmos uma definição de comportamentos desajustados ou inadequados dos alunos, socorremo-nos de, Graubard (1973), citado por Lopes e Rutherford (2001, pág.25), onde se definem “as incapacidades comportamentais como sendo um tipo de comportamentos excessivos, crónicos e desviantes, que vão desde os actos impulsivos e agressivos até aos actos depressivos e de afastamento, (a) que frustram as expectativas do receptor no que diz respeito àquilo que considera ser adequado, e (b) que o receptor quer ver eliminados.

Já o DSM-III-R (1987), citada pelos mesmos autores, foca que os comportamentos perturbadores são definidos da seguinte forma:

“Esta subclasse de distúrbios é caracterizada pelo comportamento social perturbador, o qual é frequentemente mais penoso para os outros do que para a pessoa que exhibe o distúrbio.

Constitui-se num padrão de conduta persistente, que viola os direitos básicos dos outros e as principais normas ou regras da sociedade apropriadas para a idade.

Pelo referido na anterior definição, o termo padrão é fulcral. Para podermos avaliar os comportamentos desajustados, teremos que os considerar, não como sintomas isolados, mas a partir de um padrão de desenvolvimento que reflecte um conjunto de comportamentos cada vez mais organizado, à medida do crescimento do indivíduo. Qualquer distúrbio de comportamento não deverá ser reconhecido a partir de sintomas isolados e

fortuitos, mas de aglomerados de sintomas que denotem um padrão comportamental com um percurso específico. Os alunos problemáticos e com comportamentos perturbadores, de acordo com Brophy (1996), citado por Lopes e Rutherford (*op.cit.*), são difíceis, obrigam ao dispêndio de tempo e são frustrantes. A dificuldade surge porque se torna penoso ensiná-los ajustando o seu comportamento às exigências da sala de aula e da escola, assim como a sua adaptação às rotinas das mesmas. Ignoram as repreensões, contrariando-as propositadamente. Obrigam a um dispêndio de tempo devido à cronicidade e à gravidade do comportamento demonstrado que não se resolve com a celeridade desejada. São necessários muitos esforços, que se prolongam no tempo, não sendo fácil eliminá-los.

As melhorias do comportamento perturbado do aluno são vagarosas e muitas parecem demonstrar desagrado para com quem pretende ajudá-lo. No que concerne ao conceito de comportamentos desajustados, inadequados ou disruptivos na sala de aula, estes comportamentos são identificados como a transgressão das regras escolares e condicionadores do processo de aprendizagem, do ambiente pedagógico e da inerente relação com a escola. Estes podem ocorrer quando as crianças se sentem frustradas, quando têm dificuldades em lidar com a autoridade ou quando procuram a atenção do adulto.

As crianças com distúrbios de comportamento representam um grande desafio para os educadores, para a escola e para a sociedade. São indivíduos que nem sempre são capazes de realizar as tarefas e actividades propostas e, além disso, chamam a atenção do grupo mais pelo desconforto que geram do que pela capacidade de manter boas relações. Podem ser muito tímidos e isolados ou barulhentos e agressivos (Lopes et. al. 2001, pág. 33-46).

2.2. Genética e meio na determinação do comportamento

O papel dos factores genéticos é fulcral na determinação dos indivíduos com alto risco (Kazdin e Buela-Casal, 2001), sendo apoiado por várias linhas de investigação (DiLalla e Gottesman, 1989; Kazdin, 1985). Estes estudos utilizam-se com frequência, nomeadamente em gémeos, para comprovar o papel da influência genética, sobretudo em gémeos homozigóticos (procedentes de um mesmo óvulo). Nestes casos, os gémeos sendo muito parecidos, demonstram uma grande concordância de comportamentos anti-sociais.

Os estudos referentes a crianças adoptadas distinguem melhor as influências genéticas e ambientais, pelo facto de a criança ter sido separada dos pais biológicos à nascença. Contudo os estudos patenteiam que o comportamento desajustado dos filhos é mais provável quando o progenitor apresentou tal comportamento (Cadoret, 1978; Gomá, 1987, citados por Kazdin e Buela-Casal, 2001). A corroboração, relativamente frequente, do aumento do risco devido ao comportamento anti-social dos progenitores das crianças adoptadas estabelece o papel da genética na explicação de uma parte da variação no aparecimento das perturbações comportamentais. Contudo, por si só, os factores genéticos não explicam as descobertas feitas actualmente.

Kazdin e Buela-Casal (2001) referem que os estudos sobre adopções mostram a influência de factores ambientais assim como o impacto das condições domésticas desfavoráveis (disputas conjugais, maus-tratos e transtornos psiquiátricos), da exposição a cuidados maternos intermitentes antes de permanecer num lugar de adopção definitivo e da idade em que a criança é adoptada (Cadoret e Cain, 1981). Este estudo sugere, no fundo, o papel articulado dos factores genéticos e ambientais. O duplo contributo

destas duas influências pode observar-se nos estudos que denotam os comportamentos desajustados socialmente quer em pais biológicos quer nos adotivos, aumentando assim o risco de aparecimento desses comportamentos na criança (Mednick e Hutchings, 1978, citado por Kazdin e Buela-Casal, 2001). Contudo o impacto dos pais biológicos é muito maior. O risco aumenta, quando estão presentes ambas as influências, isto é, as influências genéticas e as ambientais (Cadoret, Cain e Crowe, 1983, citado por Kazdin e Buela-Casal, 2001).

II COMPONENTE EMPÍRICA

3. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

3.1. Percurso Escolar

O aluno alvo deste trabalho de investigação - acção é portador de Trissomia 21, tem oito anos de idade, frequenta o segundo ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas da Mealhada, beneficiando de Educação Especial e tendo usufruído, desde a nascença, de acompanhamento da Equipa concelhia de Intervenção Precoce.

Quando iniciou o seu percurso escolar, em Jardim de Infância, e devido aos seus comportamentos desajustados e à dependência do adulto, foi solicitada uma tarefaira para o acompanhar. Actualmente frequenta o segundo ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, beneficia de um Currículo Específico Individual, de Adequações no processo de avaliação e de Tecnologias de apoio, mantendo o acompanhamento das Assistentes Operacionais, sempre que é necessário e requeridas pela professora da turma.

Para além do exposto, frequenta sessões de Terapia de Fala e Ocupacional duas vezes por semana, em horário “lectivo”, por falta de compromisso da família no cumprimento dessas actividades.

Descreve-se no ponto seguinte, um breve enquadramento familiar para que melhor possamos entender a criança analisada neste trabalho.

3.2. Ambiente Familiar

O agregado familiar é composto pelos pais do aluno e por dois irmãos mais velhos. Os pais, ambos trabalhadores assalariados, não demonstram disponibilidade para o acompanhar quer a consultas, quer a terapias essenciais ao seu desenvolvimento e problemática, deixando-o entregue à

escola e às A.T.L. que frequenta. É imperioso salientar que o aluno frequenta todas as actividades extra curriculares, permanecendo no espaço escola até ao limite do horário.

A família vem à escola quando é solicitada, embora o faça sempre alegando falta de disponibilidade. As interacções que desenvolve com o aluno poderão melhorar quantitativamente e qualitativamente, isto é, estabelecendo regras com alguma autoridade que ele necessita perceber, interiorizar e cumprir, com vista ao melhoramento das atitudes e dos comportamentos que pretendemos que evidencie.

Feito este breve enquadramento familiar iremos focar-nos, no ponto seguinte, na caracterização do aluno propriamente dita, compreendendo a sua descrição funcional.

3.3. Descrição Funcional do Aluno

O aluno é uma criança simpática e afável, ainda que demonstre alguma agressividade que, em nossa opinião, não é intencional, mas fruto das vivências extra-escolares, da sua capacidade física e do nível de desenvolvimento sócio-moral, ainda bastante imaturo. No entanto, podemos verificar que o aluno é bem aceite no seio do grupo de pares, que não valoriza as suas diferenças e inquietudes, demonstrando gosto em ajudá-lo a ultrapassar algumas barreiras. Apresenta dificuldades moderadas na imitação de gestos e sons, o que se torna visível nas pequenas dramatizações que lhe são propostas ou na repetição de palavras ou canções. Contudo gosta de ouvir música e memoriza algumas canções e gestos simples.

Quanto à aprendizagem através da interacção com os objectos, nomeadamente no jogo simbólico, fá-la com muita imaturidade, a um nível

pouco elaborado e normalmente termina as actividades gerando confusão e perturbando os ambientes, espalhando os objectos e todos os materiais pelo chão ou atirando-os contra as paredes ou as pessoas.

3.3.1. Comunicação e Linguagem

É uma criança que, habitualmente, não coloca questões nem emite opiniões, o que se relacionará com as suas limitações intelectuais e o seu reduzido domínio da linguagem, quer em termos de compreensão, quer em termos de expressão. A este nível, evidencia um discurso pouco inteligível maioritariamente constituído por palavras soltas e sem nexos.

O aluno nem sempre compreende as instruções ou recados que lhe são dados e também revela dificuldade em transmitir oralmente as suas necessidades, ideias e pensamentos, quer pelo facto de exibir uma articulação deficiente dos sons/palavras, quer pela inexistência de vocabulário de base, adequado à sua faixa etária. Durante as conversas que mantém com os outros (pares ou adultos) além das características atrás enunciadas denota um pensamento ainda pouco elaborado, baralhado, não conseguindo, por exemplo, recontar as suas próprias vivências ou histórias ouvidas. Tem dificuldades moderadas na aquisição de conceitos relacionados com o seu domínio vocabular e linguagem expressiva. É, apesar de tudo, uma criança bastante comunicativa, através quer dos gestos quer do olhar.

3.3.2. Autonomia e Iniciativa

Relativamente ao desenrolar das actividades, o aluno mostra-se uma criança pouco autónoma, necessitando de supervisão constante: para levar a

cabo a rotina diária, no que respeita ao planeamento e à gestão dos tempos e espaços em que as acções se desenvolvem; para realizar uma tarefa única que implique preparar, iniciar e organizar o tempo, o espaço e os materiais necessários. Destaca-se a título de exemplo, a sua incapacidade de realizar, sozinho, uma actividade de pintura, ou completar um puzzle. O adulto tem necessariamente de planificar, de subdividir a actividade em tarefas mais simples e, na prática, ir dando instruções intermédias, à medida que a criança vai realizando a actividade. Esta necessidade de supervisão estende-se aos cuidados pessoais do dia-a-dia, como sejam lavar as mãos e vestir o casaco.

Assim, por exemplo, não utiliza de forma adequada a torneira, espalha e brinca com a água e molha-se todo, sendo o seu primeiro impulso colocar a água na boca, ainda que tenha as mãos todas sujas; não usa o sabão e não faz os movimentos de esfregar durante a lavagem; no final não seca as mãos, por vezes tira o papel para as limpar, mas limita-se a amassá-lo e deitá-lo para o balde. Revela dificuldades moderadas em coordenar os gestos necessários para despir/vestir de forma independente a roupa, sendo que tem mais dificuldades no vestir e calçar, nomeadamente abotoar e desabotoar botões e fechos e apertar os cordões dos sapatos. Normalmente, não pede para lhe tirarem a roupa, ainda que esteja com muito calor. Apesar das tentativas da escola para autonomizar a criança, a mãe, quando chega, tem tendência para fazer, ela própria, as tarefas, não dando tempo ao aluno para as efectuar e não respeitando o seu ritmo.

3.3.3. Motricidade fina e Agilidade

Ao nível da motricidade fina, o aluno manipula com muita dificuldade objectos muito pequenos, havendo a necessidade de lhe facultar objectos

adaptados e adequados à sua funcionalidade.

Contudo, evoluiu na forma de pegar o instrumento de escrita mas ainda não o faz da forma mais correcta. Manifesta alguma evolução no domínio do instrumento de escrita, traçando a pedido, sem modelo, linhas horizontais e verticais por associação de imagens, embora não respeitando a direcção do eixo de escrita (direita/esquerda; cima/baixo) e copia, de um modelo, linhas e grafismos, ainda que com muita dificuldade, saindo do suporte ponteados frequentemente. O seu traçado grafo-motor ainda não tem intencionalidade. Evoluiu no domínio do rato do computador, embora se “zangue” quando este não corresponde à sua vontade, tomando posturas de revolta e de agressividade. Ainda não definiu a lateralidade. No uso da tesoura, já tenta recortar segurando a folha, mas tem tendência a rasgar ou “dilacerar” a imagem ou objecto pretendido. Nos exercícios de colagem “come” a cola ou espalha-a em si e nos outros. Assim, o aluno denota preferência pelas actividades que não exijam grande preciosismo de movimentos, nem um nível de concentração da atenção tão específicos.

3.3.4. Atenção e Concentração

O aluno revela dificuldades graves, quer em concentrar a atenção em estímulos específicos, desligando-se das distrações contextuais, quer em dirigir a atenção para a realização de uma tarefa por tempo adequado à sua faixa etária, ou pelo tempo necessário à sua conclusão, sendo que ele saltita de actividade em actividade, não concluindo nenhuma a não ser que alguém se mantenha junto dele e o obrigue, usando de autoridade. Mesmo quando se encontra em tarefas do seu especial agrado, como seja o uso do computador, ao fim de algum tempo tem necessidade de interromper o que está a fazer e ir

dar uma volta, situação que lhe permitimos com alguma frequência.

3.3.5. Comportamento e Interação Social

Ao longo do presente ano lectivo o aluno revelou alguma inconstância na gestão das suas emoções, traduzidas por comportamentos inadequados, tornando difícil a sua permanência dentro do grupo de trabalho e consequentemente dentro da sala de aula. Ainda não demonstrou ter adquirido regras sociais, aliado a uma grande teimosia/resistência em cumpri-las. No início do terceiro período, a médica que o acompanha no Hospital Pediátrico de Coimbra (HPC), em concordância com a professora titular de turma, decidiu medicar o aluno com Rubifen. A administração deste medicamento teve efeitos positivos, na medida em que incrementou e tornou mais frequentes e duradouros os períodos de concentração, assim como amenizou a sua conduta comportamental. Contudo, como não é administrado regularmente e em tempo útil, salienta-se a ineficácia do papel da família no protagonismo tem desta tarefa. Será benéfico referenciar que os comportamentos agressivos e desajustados continuam a ser uma constante nas suas relações afectivas com o outro e com o meio circundante.

Ainda que o aluno ao longo deste ano lectivo, tenha registado progressos significativos, mantém-se uma criança muito impulsiva, com dificuldade em desenvolver as actividades necessárias à aquisição de competências mais complexas. Para uma melhor compreensão da origem do problema, existem informações recolhidas junto dos Serviços de Saúde que acompanham a criança e que atestam “ Trissomia 21 com cardiopatia congénita, atraso de desenvolvimento psicomotor mais evidente ao nível da linguagem e motricidade fina” e confirmam impulsividade, o tempo de tarefa muito curto

e agitação, situando o aluno a um nível cognitivo funcional com o seguinte perfil: Área visual – 4 anos e meio; Linguagem compreensiva – 3 anos e meio; Motricidade Fina – 3 anos e Expressão - 2 anos. As Medidas Educativas aplicadas demonstraram ser ajustadas e adequadas à incapacidade do aluno, tendo-se revelado um reforço positivo à sua Participação e Funcionalidade.

A escola tenta colmatar, de alguma forma, a falta de estimulação da família, procurando acompanhar o aluno constantemente de forma personalizada, interagindo com ele, recorrendo a metodologias cooperativas de resolução de problemas, recorrendo a software específico para o desenvolvimento das competências de comunicação e alargamento de vocabulário, propiciando situações diversas de partilha em grupo, recorrendo a outras formas de expressão (à dramatização, à música, à expressão plástica, ...).

A terapeuta de fala que o acompanha, no espaço escola, tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento das suas competências de comunicação e expressão. Quer a terapeuta quer a escola têm tentado intervir junto da família, no sentido desta modificar algumas das suas práticas, potenciando o desenvolvimento global da criança.

4. MÉTODO

4.1. Fundamentação do Modelo de Investigação e Opções Metodológicas

Para a realização deste plano de investigação, que tem como base a definição da Trissomia 21 associada a problemas desajustados e disruptivos, em contexto sala de aula, propomos um Plano Misto, Tipo Paralelo porque corresponde a uma combinação de duas tradições metodológicas progenitoras, a tradição Qualitativa (construtivista e interpretativa) e a Quantitativa (empírica) (Bryman, 1995). Este Plano vai levar-nos ao “quanto” e ao “porquê”, sendo dois tipos de dados recolhidos e analisados (quantitativa e qualitativa), relacionando-os, interpretando a nossa questão e consequentemente a nossa intervenção. O investigador é o “instrumento” de recolha de dados.

Investigação Qualitativa porque pretendemos desenvolver explicações de fenómenos sociais, tais como “porque é que este aluno se comporta de determinada forma?” e também “porque é que este aluno é afectado pelo meio e acontecimentos que o rodeiam?”, ou ainda “de que forma poderemos intervir, compreendendo o processo e interpretando-o?”. Porquê, de que forma e como? São estas as respostas que procuramos...

Investigação Quantitativa porque o objectivo fundamental do processo de recolha de dados, segundo McMillan e Schumacher (1989), citados por Lima e Vieira (1996), é a obtenção de “descrições, relações e explicações estatísticas” (p.74). Assim, a investigação quantitativa caracteriza-se, essencialmente, pela utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados,

sendo muitas delas estandardizadas, que permitem assegurar a validade e fidelidade dos dados recolhidos.

A observação estará na base do nosso estudo. Como refere Pardal e Correia (1995), “a observação é a mais antiga das técnicas de recolha de dados ”(p.49). Adler e Adler (1994), citado por Lima e Vieira (1996), definem, de uma forma geral, a observação como “o acto de anotar (*anoting*) um fenómeno, muitas vezes, com o recurso a instrumentos, e de os registar quer com objectivos científicos, quer de outra natureza” (p.75).

O presente trabalho configura o cariz metodológico do estudo de caso, conforme se descreve no ponto seguinte.

4.2. Estudo de Caso

O trabalho empírico desenvolvido constitui um estudo de caso, na medida em que se investiga um fenómeno dentro do seu contexto.

Para Yin (2003), os estudos de caso devem ser escolhidos do mesmo modo como um investigador de laboratório escolhe o tema de uma nova experiência. Nestas circunstâncias, o modo de generalização possível é a “generalização analítica”, em que uma teoria prévia é utilizada como cenário para comparar os resultados empíricos do estudo de caso.

No presente trabalho, ciente da natureza contextualizada da pesquisa, temos algumas reservas mesmo quanto à possibilidade da realização de uma generalização analítica. Como o próprio Yin (2003) refere, tratando-se de um estudo de caso único, poderá ser muito difícil, ou mesmo impossível, fazê-lo. No entanto, salvaguardando cuidadosamente os critérios e condições de validação da qualidade do estudo, procuramos contribuir para o questionamento e discussão de alguns aspectos no âmbito de uma

investigação – acção. Tal como refere Sousa (2009), “nos trabalhos descritivos ou exploratórios, como por exemplo os de pesquisa bibliográfica ou de investigação - acção, as hipóteses, por vezes, podem ser substituídas por Objectivos a atingir”(p.84). Assim, definiremos para esta pesquisa os seguintes objectivos a alcançar:

- Promover a interacção do sujeito com os seus pares; desenvolver nos companheiros atitudes de partilha, de ajuda e de afecto;
- Promover os comportamentos ajustados, através de abordagens comportamentais positivas;
- Impulsionar interacções sociais significativas;
- Compreender a influência da variável família no desenvolvimento sócio emocional do aluno;
- Identificar factores susceptíveis de influenciar os comportamentos agressivos/violentos;
- Desenvolver estratégias de auto-controlo e de auto-gestão comportamental;
- Favorecer o processo de ensino/aprendizagem do aluno e promover a sua participação nas actividades.

Para melhor estudar os objectivos de pesquisa entendemos pertinente a utilização de observação naturalista explicada no ponto infra.

4.3. Observação Naturalista

Na recolha de dados utilizámos a Observação Naturalista, sendo esta uma estratégia mais efectiva na obtenção de informação acerca da criança, pois permite a recolha de informação fidedigna sem modificação do contexto natural, sem causar constrangimento ou contribuir para a limitação da

demonstração das competências da criança (Hills,1992). Também Cole e Cole (2001), afirmam que a forma mais directa de reunir informações objectivas sobre as crianças é estudá-las através de Observações Naturalistas, sendo que este tipo de estratégia permite a observação do comportamento das crianças nos contextos em que se inserem e, por conseguinte, a recolha e posterior análise de dados, que permitirá a compreensão dos seus comportamentos espontâneos.

Sendo um método de recolha de informação altamente dependente de quem observa, a observação naturalista deve ser realizada de forma objectiva, registando-se exhaustivamente os comportamentos tal e qual como ocorrem, sem influência da formação e personalidade de quem observa (Lima, 2006).

Como defende Afonso (2005), esta observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos observados. Nesta observação fez-se o registo do comportamento e das interacções à medida que vão acontecendo, mas presenciados pelo próprio investigador.

A observação naturalista proporciona uma amostra directa do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual. É um método de avaliação mais directo e menos inferencial: trata-se de observar os comportamentos como eles ocorrem habitualmente no mundo real da pessoa. Neste caso trata-se da observação do comportamento do aluno, em contexto de sala de aula, mais especificamente no trabalho com os pares.

Desta forma procedeu-se à sua análise que adiante se apresenta.

4.4. Observações Estruturadas

Além de naturalistas, as observações realizadas, pode igualmente dizer-se que foram estruturadas, na medida em que previmos os comportamentos a observar, facto que revela uma certa intencionalidade da nossa parte, e a preocupação com a possibilidade de repetição das observações em momentos posteriores. (Vieira, 1999).

As observações estruturadas caracterizam-se ainda por:

- Serem mais limitadas no que diz respeito aos pontos de convergência da atenção dos investigadores – não se tem a pretensão de observar tudo o que está dentro do campo perceptivo;
- Analisarem pequenas parcelas da realidade, que se seleccionam de antemão, e se indicam na formulação do problema e das actividades.
- Envolverem a utilização de grelhas de observação, elaboradas previamente, que permitem o registo sistemático dos dados e, posteriormente, a sua contagem, recorrendo-se, para tal, a técnicas da estatística descritiva.

4.5. Tipos de Registo

Para a recolha dos dados da observação procedemos ao Registo de Frequência de acontecimentos, visto este discriminar o número de vezes que o comportamento ocorre no interior de um determinado intervalo de tempo. Este registo aplica-se a comportamentos de ciclo definido, curto e cujo ritmo seja passível de registar, como defende Lopes et al. (2001). É frequentemente utilizado por ser uma técnica vantajosa e fácil de utilizar, aplicando-se a comportamentos perturbadores e desajustados, que pretendemos observar

para posteriormente intervir sobre eles.

O Registo Narrativo foi também utilizado, porque é um registo descritivo dos comportamentos manifestados durante um período determinado de tempo, dando-nos uma ideia mais clara das ocorrências e fornecendo informação mais rica do que aquela que se resume à frequência das ocorrências (Lopes e Rutherford, 2001).

5. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

5.1. Introdução

Na intervenção pedagógica com estes alunos, a escola deverá garantir um bom nível de educação para todos, através da implementação de currículos adequados, de uma boa organização escolar e de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Neste sentido, concordamos com Correia e Martins (2000), que defendem a promoção de intervenções ajustadas, potenciando os comportamentos positivos do aluno através da identificação dos factores de risco que podem despoletar os comportamentos disruptivos. Imperioso se torna alterar o ambiente da sala de aula, as rotinas e as tarefas/regras que aumentam o sucesso; enaltecendo os comportamentos positivos e ajustados do aluno; retirando-o da sala de aula, sempre que pressinta desenvolvimentos de mau estar, não deixando agravar a situação.

Estabelecer laços com a família, determinando os serviços de educação adequados às suas necessidades, orientando-os para programas de formação eficazes; desenvolvendo uma cultura de escola com valores e crenças produtivas para os alunos com perturbação de oposição; proporcionando-lhe segurança a nível emocional e físico, sem descuidar a autoridade e o afecto, numa gestão de ensino assertivo; promovendo actividades que estimulam a disciplina.

Só uma resposta global e contextualizada, que atenda às especificidades de cada criança no processo de ensino/aprendizagem, poderá contribuir para uma verdadeira igualdade de oportunidades. Tendo em conta este princípio de integração, não é a criança que tem de se adaptar à escola, mas é a escola

que tem de se adaptar ao aluno. Por isso, conforme refere Correia e Martins (2000), "É um desafio permanente proporcionar os serviços mais adequados às crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos. Deste modo, há que perspectivar, tantas vezes quanto as necessárias, um programa de intervenção multi-dimensional e individualizado que conduza ao sucesso escolar".

5.2. Modificar Comportamentos – Um novo paradigma

Para modificar comportamentos devemos basear a nossa linha de actuação em três vertentes: o treino dos pais, o tratamento centrado na criança e a intervenção centrada na escola. De acordo com Vásquez (1997), a estratégia de intervenção deve seguir os passos das técnicas de modificação do comportamento, tais como: definição operacional do comportamento indesejado; estabelecimento da linha de base; definição dos factores que motivam o comportamento e o fazem persistir; aplicação do programa de alteração do comportamento com recurso sobretudo ao reforço; avaliação do processo. Esta estratégia tem em conta que um determinado comportamento é influenciado pelos antecedentes e que a sua repetição estará dependente dos consequentes. A manipulação nestas variáveis poderá conduzir a alterações comportamentais duradouras.

O objectivo de qualquer terapia comportamental consiste em reduzir a frequência de comportamentos inadequados e aumentar a frequência de comportamentos desejados. Como diz Fowler (2000), a melhor maneira de influenciar um determinado comportamento é prestar-lhe atenção e a melhor maneira de aumentar a frequência de um comportamento desejado é "apanhar a criança a portar-se bem". No que diz respeito à família, a criança

com problemas comportamentais terá mais facilidade de adaptação em ambientes familiares bem estruturados e baseados em rotinas e regras claras, onde as expectativas dos adultos são consistentes e as consequências são estabelecidas com clareza e aplicadas de imediato.

O trabalho com os pais deverá, pois, ter por base o treino em estratégias que lhes permitam controlar o comportamento dos filhos e melhorar a sua interacção com os colegas. Para tal, devem usar duas estratégias essenciais: (1) apresentar modelos comportamentais adequados, visto que a criança aprende muito por imitação, e (2) aplicar reforços positivos aos comportamentos adequados, ignorando tanto quanto possível, os menos adequados. É necessário ter presente que um comportamento inadequado só se extingue quando é substituído por um comportamento socialmente aceitável.

O Modelo ABC tem como enfoque a diminuição dos comportamentos perturbadores, o aumento dos comportamentos adequados e ajustados socialmente, assim como a manutenção destes últimos, ao longo do tempo e em diferentes contextos. Os comportamentos que ocorrem dentro da sala de aula, são o resultado de alguns antecedentes que os indiciam, havendo posteriormente consequências desses mesmos comportamentos que podem ser ou não por eles motivado.

Citando Lopes (2001), os programas para o incremento de comportamentos desejáveis fazem-se através do reforço social e material consistindo em aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamento através da recompensa (uma atenção, um louvor, um sorriso, um "Bom", um afecto, um reбуçado...). O reforço deve ser individual, seguir imediatamente o comportamento desejado, ser fornecido de forma sistemática, inicialmente, para depois ser gradualmente retirado. Podem enunciar-se algumas

estratégias que visam o fim referido no parágrafo anterior, pelo que Lopes (2001) enuncia (1) o reforço social; (2) gestão de contingências; (3) contratos comportamentais; (4) sistema de créditos; (5) ensino positivo; (6) autogestão.

De entre estas seis estratégias supracitadas, entendemos por conveniente utilizar no presente projecto as especificadas nos pontos 1 (explicitado no parágrafo anterior), 3, 4 e 5, conforme descreveremos seguidamente.

Os Contratos comportamentais – em que duas ou mais pessoas estabelecem com o aluno um acordo escrito onde determinam o comportamento desejado e as consequências que advirão da sua ocorrência ou não, sendo-lhe as mesmas comunicadas;

Através do Sistema de créditos ou economia de fichas concedidos logo após a realização de um comportamento positivo e, mais tarde, trocáveis por determinadas recompensas que fossem do agrado do aluno;

Com base no ensino positivo destaca-se o profissional da educação como protagonista e promotor de boas práticas comportamentais.

Pretendendo alterar e extinguir os comportamentos desadequados dentro da sala de aula, surge a intervenção pedagógica no sentido de aumentar e manter comportamentos adequados. Sabemos que só há eficácia com uma intervenção ajustada, atempada e objectiva, eliminando os comportamentos perturbadores, substituindo-os por outros socialmente aceitáveis e positivos, configurando mais uma vez estas práticas no ensino positivo definido pelo autor.

A utilização do reforço pode ser qualquer evento que aumente a frequência de uma reacção precedente (Myers, 1999). Desta forma, o reforço pode abranger uma série de acções, como um elogio ou uma salva de palmas, por exemplo, assim como pode ser permitido a uma pessoa ter um momento de folga, após a execução de uma tarefa.

Existem dois tipos básicos de reforço, o positivo e o negativo. O positivo é capaz de fortalecer uma reacção quando oferece um estímulo logo após esta reacção. Os golfinhos recebem recompensas nas apresentações, após executarem algum comportamento que realmente divertiu a plateia. Para os animais, o alimento é um dos reforços positivos mais usados enquanto para a maioria das pessoas a atenção, o dinheiro e o reconhecimento funcionam melhor como reforço positivo.

O reforço negativo é capaz de fortalecer uma reacção quando remove algum tipo de estímulo adverso. Para uma pessoa sonolenta que aperta o botão que desliga o barulho do despertador, o cessar do barulho irritante é um reforço negativo. É interessante observar que, ao contrário do uso popular, o reforço negativo não tem um carácter punitivo. Ele é justamente a remoção de um evento punitivo.

O Reforço Social é uma consequência de um comportamento socialmente aceitável que permite que este se prolongue no tempo e aumente a sua frequência. Deve-se ignorar o comportamento desajustado, tantas vezes quanto as necessárias, enaltecendo e elogiando os comportamentos que pretendemos incrementar. A técnica suprema do reforço social é a atitude de ignorar sistematicamente os comportamentos que pretendemos banir em oposição aos que pretendemos que o aluno mantenha. O reforço deve ser momentâneo, isto é, deve ser seguido ao comportamento ajustado e socialmente correcto. Quanto mais depressa se compensar a atitude correcta do aluno mais célere e eficaz será o reforço que deverá ser individual e personalizado às características de cada um.

No início deve-se reforçar com alguma insistência e sistematização passando posteriormente a ser reforçado de uma forma intermitente, para que não cause saturação e por vezes efeito contrário. Todas as tentativas que o

aluno faça para tentar mudar o seu comportamento deve ser reforçado. Depois de estabelecido o comportamento desejado, este deve ser reforçado de uma forma intermitente, visto tratar-se da manutenção de um comportamento já estabelecido e que o aluno já considera natural e espontâneo e não da promoção de um comportamento ao qual o aluno resiste. Aquando este momento, o aluno terá certamente apreendido e fomentado uma interacção com o professor de uma forma positiva.

O Ensino Positivo é uma atitude utilizada pelo professor perante os alunos, na forma de ensinar e de promover consequências díspares das previstas antecipadamente com base nos traços comportamentais do aluno.

Focalizando-nos no aluno em estudo, e em função da observação directa do comportamento do mesmo, ao longo do ano transacto e durante o primeiro período, foi possível compreender que existiam factores ambientais que interferiam no seu desempenho comportamental. Através do ensino positivo ir-se-á implicar uma reorganização da gestão das actividades desenvolvidas, do modo a rentabilizar o tempo global da aula, evitando assim, momentos de pausa com consequências em termos dos desvios comportamentais.

De modo a estabelecer contextos de trabalho estimulantes e positivos, foram adoptados numa primeira fase os seguintes procedimentos:

- Foi negociado com o aluno um período de permanência no computador, escolhendo os jogos do seu agrado, sempre que o seu comportamento fosse o desejado;
- Foi negociada a utilização do campo de futebol, durante o intervalo da manhã, sempre que fossem cumpridas as tarefas e actividades propostas pela professora da turma; e

- Foi negociado com o aluno o prémio que pretendia para ser recompensado, através do sistema de créditos.

Após a observação comportamental e depois de estabelecer a linha de base (ponto de partida da intervenção), foram elaboradas regras comportamentais que depois de serem negociadas e aceites por ambas as partes, foram atribuídas diariamente. Foram adoptadas, para todos os alunos do grupo, ainda que com especial incidência no aluno em causa, estratégias específicas de modificação do comportamento. Para o aluno, utilizou-se o sistema de créditos, conjugando o reforço contínuo com o reforço intermitente. Foi elaborada em conjunto uma grelha mensal a ser preenchida com um sistema de cores e afixada em local visível.

Enfatizámos o ensino positivo, que implicou uma reorganização da gestão das actividades desenvolvidas, de modo a rentabilizar o tempo global da aula, evitando momentos de pausa com consequências em termos dos desvios comportamentais.

Antecederam-se as rotinas das matérias dadas, começando com as menos apelativas e desejadas pelo aluno, premiando-os com pausas para relaxar com conversas de interesse dos mesmos. A disposição da carteira onde se senta o aluno passou a ser perto do professor (mudando algumas vezes, de acordo com o seu interesse). Proporcionou-se, dentro da sala de aula, um espaço lúdico para o aluno, com livros, jogos e um computador.

As presentes acções decorreram durante o ano lectivo 2010/2011, conforme descreveremos no ponto seguinte.

5.3. Calendarização

Perspectivámos o desenvolvimento desta intervenção em três fases, sendo a primeira prévia à entrada no terreno, assentando nas questões anteriormente definidas, beneficiando do desenvolvimento antecipado de proposições teóricas para guiar a recolha e análise dos dados (Yin, 2003), tendo como interesse específico a interacção dos pares na promoção de competências sociais da criança com incapacidade. Fez-se a recolha de dados junto da família do aluno; da docente da turma; das assistentes operacionais e de entrevistas semi-estruturadas.

Na segunda fase, fez-se as observações e quantificação dos problemas de comportamento, assim como com a aplicação de um programa de intervenção, com vista à alteração de comportamentos indesejados.

A última fase reporta-se à análise, reflexão e às conclusões retiradas da análise global dos dados recolhidos.

Apresenta-se assim, no quadro 1, a calendarização do presente trabalho bem como o período de intervenção educativa no presente estudo de caso.

Quadro 1 - Calendarização

Primeira Fase: Implementação do Projecto	Calendarização - Ano 2010
Revisão da literatura	Setembro/Outubro
Início da elaboração dos guiões das entrevistas	Outubro
Autorizações para a aplicação do Plano de Intervenção	Outubro
Contacto com docentes e encarregada de educação	Outubro
Elaboração das entrevistas	Novembro
Realização das entrevistas	Dezembro
Análise de conteúdo das entrevistas	Dezembro
Esquematização dos dados recolhidos	Dezembro
Elaboração e pesquisa de grelhas de registos de comportamentos	Dezembro
Elaboração do Plano de Intervenção (supra mencionado)	Dezembro
Segunda Fase: Intervenção Educativa	Calendarização - Ano 2011
Reuniões com os intervenientes/Recolha de dados	Janeiro
Observação directa dos comportamentos/Grelhas de Registo	Janeiro/Fevereiro
Aplicação do Plano de Intervenção /grelhas de registos	Março/Abril
Observação directa dos comportamentos/Grelhas de Registo	Maio
Reuniões com os intervenientes	Junho
Registos/reflexões	Sempre que necessário
Terceira Fase: Avaliação/Reflexão	Calendarização - Ano 2011
Tratamento de registos recolhidos	Abril/Maio
Análise e tratamento dos registos efectuados	Maio
Avaliação dos dados recolhidos	Maio
Reflexão sobre os resultados obtidos	Junho
Conclusões e Reflexões finais	Julho
Finalização do Relatório	Setembro

5.4. Descrição da Implementação da Intervenção

A investigação e implementação do projecto decorreu entre os meses de Setembro de 2010 a Setembro de 2011, com consulta de literatura relevante, observações directas, registos diários, reuniões com os pares envolvidos, entrevistas, planificação de actividades e implementação de estratégias diferenciadas, privilegiando-se a pesquisa descritiva.

Primeira fase - Neste período de tempo foi pesquisada alguma revisão da literatura, inerente ao tema que pretendíamos elaborar, foram realizados os pedidos e autorizações a todas as entidades envolvidas, a realização das entrevistas à professora da turma, às assistentes operacionais e à encarregada de educação, assim como todo o procedimento expresso no quadro 1, que em seguida passamos a descrever.

Os pedidos de autorização, (anexos 8 e 9), foram elaborados e entregues à Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas de Mealhada, onde se pretendia implementar este projecto, sendo de igual forma entregue à encarregada de educação do aluno, informando ambas as partes da intencionalidade desta investigação - acção.

As entrevistas (anexos 1, 2 e 3), foram elaboradas e conduzidas pela promotora desta investigação, com o intuito de dar a conhecer e perceber melhor o comportamento do aluno, em diversos contextos. Com este passo da investigação pretendemos perceber e interpretar as vivências dos entrevistados perante o sujeito, isto é, o aluno, elaborando questões direccionadas ao seu relacionamento com os diferentes pares educativos e também a forma como estes reagem perante os seus comportamentos e atitudes.

À encarregada de educação foram formuladas questões direccionadas à maneira como reage perante os comportamentos inadequados do seu

educando, qual a sua reacção perante eles e também perceber como é o ambiente familiar do aluno. Questionámos o gosto do aluno pela escola, sendo esta uma das formas de perceber se o aluno se sente feliz naquele espaço ou se para ele é uma inquietação. Percebemos ao longo da entrevista que os comportamentos inadequados se prolongam no ambiente familiar. Devido ao seu comportamento e alegando falta de disponibilidade para o acompanhar, os pais recorrem o mais possível à escola e ao ATL.

Da professora da turma pretendíamos saber, com esta entrevista, como intervém e reage aos comportamentos desajustados do aluno em contexto sala de aula, assim como perceber quais os constrangimentos e as dificuldades sentidas em implementar diferentes práticas pedagógicas num universo de vinte e dois alunos.

Por último, foram entrevistadas as assistentes operacionais, intervenientes educativas muito importantes e fulcrais, pois são elas que frequentemente apoiam o aluno, dentro e fora da sala, quando o seu comportamento é incompatível com o normal decurso da mesma. As questões foram direccionadas ao comportamento do aluno e à forma como elas lidam com esta problemática.

Posteriormente passámos à elaboração de fichas de registos de frequência de comportamentos (anexo 4 e 5), para aferir e determinar o número de vezes que um determinado comportamento perturbador ocorria diariamente. Foram escolhidos estes comportamentos por serem aqueles que causam maior constrangimento e inquietude no contexto sala de aula. Estes registos far-se-iam pela professora da turma e pela professora de educação especial, já que o aluno permanecia com ambas em diferentes espaços e contextos.

A intervenção começa a delinear-se com o objectivo de promover no aluno comportamentos adequados, extinguindo os indesejados. Neste sentido, elaboraram-se grelhas de registos de comportamentos (anexos 6 e 7), que foram negociadas em conjunto com o aluno numa segunda fase deste projecto, pretendendo que adquira comportamentos adequados, estabelecendo com ele prémios que sabemos irem de encontro aos seus gostos.

Segunda fase – Iniciámos esta fase do projecto com reuniões com a professora da turma para aferirmos a implementação da intervenção dentro da sala de aula que decorreram nos meses de Janeiro e Fevereiro.

Os comportamentos inadequados passariam a ser registados numa grelha de registo de frequência, todos os dias, quer na sala com a professora da turma quer na sala do projecto Cri’Art, implementado para a funcionalidade do aluno, com a professora de educação especial. Dos comportamentos desajustados, privilegiámos os que causavam mais constrangimentos em contexto de sala de aula, sendo estes:

- Entra e sai da sala sem pedir permissão;
- Fala/grita despropositadamente;
- Levanta-se do lugar sem autorização;
- Senta-se no chão com espalhafato;
- Agride fisicamente os colegas;
- Provoca verbalmente os colegas;
- Rasga a folha de trabalho;
- Arremessa o material escolar (lápiz, borracha);
- Recusa trabalhar;
- Desrespeita uma ordem da professora;

- Utiliza calção.

Aquando o preenchimento das grelhas referidas anteriormente, apercebemo-nos que na grelha de registos da professora de educação especial não se verificavam os comportamentos indesejados.

Após reflexão em conjunto, constatou-se que os comportamentos inadequados só aconteciam na sala de aula, sendo este o espaço privilegiado para se fazer a intervenção, já que com a professora de educação especial o seu comportamento era diferente, como se pode verificar nos quadros seguintes assinalados com o número 2 e 3.

Quadro 2 - Grelha de Registo de Frequência - professora da turma

Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Semanal

Professora da turma

Das 9h às 12h dos dias 17,18,19,20,21 de Janeiro de 2011

Comportamentos Observados	Dias da Semana				
	2ªF	3ªF	4ªF	5ªF	6ªF
1. Entra e sai da sala sem pedir permissão	10	9	9	9	10
2. Fala /grita despropositadamente	8	8	7	7	9
3. Levanta-se do lugar sem autorização	11	11	10	10	11
4. Senta-se no chão com espalhafato	9	10	8	8	10
5. Agride fisicamente os colegas	4	4	3	3	3
6. Provoca verbalmente os colegas	8	8	7	7	7
7. Rasga a folha de trabalho	8	7	8	8	8
8. Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)	8	8	8	7	7
9. Recusa trabalhar	7	7	6	6	6
10. Desrespeita uma ordem da professora	8	8	8	7	7
11. Utiliza calão	8	7	7	7	7

Quadro 3 – Grelha de Registo de Frequência professora - Educação Especial

Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Semanal

Professora de Educação Especial

Das 13,30h às 15.30h dos dias 17,19,21 de Janeiro de 2011

Comportamentos Observados	Dias da Semana				
	2ªF	3ªF	4ªF	5ªF	6ªF
1. Entra e sai da sala sem pedir permissão					
2. Fala /grita despropositadamente	1		1		
3. Levanta-se do lugar sem autorização	1				
4. Senta-se no chão com espalhafato					
5. Agride fisicamente os colegas					
6. Provoca verbalmente os colegas					
7. Rasga a folha de trabalho					
8. Arremessa o material escolar (lápis, borracha)					
9. Recusa trabalhar	1				
10. Desrespeita uma ordem da professora	1				
11. Utiliza calão					

Como já foi referido, a partir desta reflexão conjunta passámos a registar os comportamentos do aluno unicamente em contexto sala de aula.

Como os seus comportamentos destabilizavam por completo o normal funcionamento da sala de aula, a professora teve que recorrer, muitas vezes, ao apoio das assistentes operacionais, utilizando uma pedagogia diferenciada. Assim, foi estabelecido um plano de intervenção.

Este programa de intervenção teve enfoque e pretendeu atenuar/sanar os comportamentos desajustados do aluno, como se pode constatar no quadro 5, a seguir exposto, sempre numa perspectiva dinâmica. As actividades e materiais a utilizar foram construídos, sessão a sessão, à medida que o programa ia sendo implementado, mediante o sucesso ou insucesso do mesmo. Os objectivos foram ajustados à sua possível progressão e aprendizagem. Em função da observação directa do comportamento do aluno, antes da intervenção, foi possível compreender que existiam factores ambientais que interferiam no desempenho comportamental deste. Assim, era importante estabelecer contextos de trabalho estimulantes e positivos, pelo que foram adoptadas as seguintes estratégias enunciadas no quadro número 4.

Quadro 4 - Intervenção / Promoção de Comportamentos Ajustados

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades/Estratégias	Recursos humanos e Materiais
-Conhecer e actuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social, -Participar e cooperar na vida cívica de forma responsável, -Revelar e aumentar o bem-estar e auto-confiança -Promover a motivação na realização das tarefas	-Respeitar o meio circundante; -Ter respeito pelos colegas e pelos adultos; -Respeitar todo o material; -Comportar-se adequadamente dentro da sala de aula; -Comportar-se adequadamente no recreio; -Aceitar sugestões que lhe são feitas; -Esperar a sua vez para falar; -Cumprir as regras estipuladas para a turma; -Entrar e sair da sala com correcção, sem perturbar; -Controlar o seu comportamento,	-Conversas professora/aluno para trabalhar o conhecimento da pessoa (intraindividual, interindividual e pontos de vista gerais), das tarefas, das estratégias e da interacção entre todas elas; -Utilização das TIC a fim de promover a atenção/concentração e consolidação de conhecimentos através de jogos educativos; -Utilização do projecto Cri'Art, onde se promovem actividades de Expressão Plástica, Dramática e Musical; -Utilização da Ludoteca fomentando actividades lúdicas; -Utilização do campo de jogos (futebol, jogos tradicionais); -Passeios na comunidade	-Colegas da turma e da escola; -Professores; -Assistentes Operacionais; -Grelhas e fichas de registo de comportamentos; -Placards de Regras; -Sala do projecto Cri'Art (computadores, livros, jogos didácticos, materiais de Expressão Plástica e Dramática).

	<p>quando zangado;</p> <p>-Tomar consciência de quando o seu comportamento não é adequado;</p> <p>-Saber avaliar-se</p>	<p>com o intuito de fazer compras (padaria, mercado, farmácia, correios);</p> <p>-Estratégias de modificação comportamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforço social; • Contratos comportamentais; • Sistema de créditos; • Ensino positivo. 	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Após estabelecer a linha inicial através da observação naturalista, foram elaboradas em conjunto, regras comportamentais negociadas, que foram aplicadas ao aluno. Adoptámos, para todos os alunos do grupo, ainda que com especial incidência no aluno em causa, estratégias específicas de modificação do comportamento, a referir:

- O reforço social, de forma a valorizar todos os comportamentos adequados;
- Foi elaborada uma grelha, preenchida com um sistema de créditos e afixada em local visível da sala de aula; e
- Foi promovido o ensino positivo.

Após estes dois meses de observação de comportamentos, através de uma reunião conjunta elaborámos um quadro de registo, em conjunto com o aluno, com regras e comportamentos desejáveis, para ser exposto numa das paredes da sala de aula. Esta intervenção decorreu nos meses de Março e Abril.

Os comportamentos e as regras foram negociados com o aluno, assim como a deliberação dos prémios que receberia se cumprisse o acordo estabelecido por ambas as partes. É imperioso referir que o aluno determinou os prémios que gostaria de receber (os prémios foram expostos em cima da mesa de trabalho para que o aluno os escolhesse) como recompensa pelo seu esforço e bom comportamento. O mesmo tinha uma caixa onde ia colocando os círculos cor-de-laranja que diziam respeito a cada crédito ganho. Estipulou-se que quando o aluno perfizesse cinquenta créditos (círculos cor-de-laranja) seria automaticamente recompensado. Para além desta caixa estava exposta numa parede da sala de aula o quadro referido com os registos de comportamentos adequados, preenchido diariamente. Através deste pretendíamos fomentar um ambiente equilibrado e estável, promotor de múltiplas aprendizagens.

Privilegiámos os comportamentos que pretendíamos que o aluno detivesse, extinguindo os indesejáveis e destabilizadores. Passamos a enumerá-los, no quadro seguinte, bem como as regras para a atribuição dos créditos:

Quadro 5 – Regras para atribuição de créditos

Regras de atribuição de créditos	
Pedir permissão para entrar;	Sempre que o aluno entra na sala
Realizar as tarefas pedidas;	Sempre que o aluno realiza uma tarefa
Pedir autorização para se levantar;	Sempre que o aluno pede autorização para se levantar
Sentar-se correctamente;	Sempre que o aluno realiza a tarefa sentado correctamente

Colocar o dedo no ar para falar;	Sempre que levanta o dedo para falar ou pedir alguma coisa
Respeitar o material escolar;	sempre que o aluno respeite o material até ao final do período da manhã e final da tarde.
Trabalhar em silêncio;	Sempre que realiza uma tarefa em silêncio
Respeitar o professor;	Sempre que obedece ao professor ou o solicita educadamente
Respeitar os colegas;	Sempre que respeitar os colegas ou demonstre afectividade
Não dizer asneiras ou palavrões;	Não dizer palavrões até ao intervalo, até ao final do período da manhã e até ao final do período da tarde
Pedir permissão para sair;	Sempre que pedir permissão para sair

Posteriormente, no mês de Maio, aplicámos de novo as grelhas de registo de frequência de comportamentos observados, tais como foram apresentadas no primeiro momento da observação directa, isto é, em Janeiro e Fevereiro, em contexto sala de aula, para aferirmos se os comportamentos desajustados tinham sofrido alterações.

Estes comportamentos verificaram-se de imediato de uma forma atenuada, como se pode comprovar no gráfico 5 e quadro 8, sendo o aluno recompensado de imediato, como tinha sido negociado.

Terceira fase – Nesta fase, após a implementação da intervenção e da análise quantitativa dos resultados verificados, procedemos à reflexão sobre os dados recolhidos, retirando daí as possíveis conclusões.

5.5. Resultados Obtidos

Antes da Intervenção

Com base nas entrevistas realizadas e direccionadas à encarregada de educação, percebemos com esta informação que o ambiente familiar é muito permissivo, sem regras definidas, deixando que a escola assuma esse papel.

No decorrer da entrevista com a professora da turma e da sua análise, constatámos que a dificuldade é crescente em mantê-lo dentro da sala autonomamente, sem perturbar o bom funcionamento da aula, implicando destabilizar os pares.

Nas entrevistas dirigidas às assistentes operacionais concluiu-se que o aluno, estando afastado ou acompanhado por estas, quer em locais apazíveis ou dentro da sala, tem um comportamento controlável.

Com este passo da investigação pudemos constatar e aferir que é unânime, em todas as entrevistas realizadas, o comportamento desajustado do aluno nos diversos contextos, salvaguardando as vezes em que está acompanhado por um adulto, em ambiente escolar.

Recolhidos os dados em diversas grelhas de registo de frequência dos comportamentos a observar, antes da intervenção, foi imperioso elaborar uma única grelha que nos desse toda a informação recolhida (quadro 6), para uma fácil leitura e interpretação.

Após a conclusão da referida grelha, sentiu-se a necessidade de elaborar gráficos que nos permitissem ter uma leitura de interpretação fácil dos comportamentos, gráfico 2, 3 e 4.

O gráfico 1 remete-nos, por conseguinte, para frequência do total dos registos de cada comportamento desajustado, sendo um complemento do quadro 6.

Quadro 6– Frequência dos comportamentos desajustados - antes da intervenção.

		Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Mês de Janeiro										Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Mês de Fevereiro										Total de registos de Observação
Dias da Semana		17-Jan-11	18-Jan-11	19-Jan-11	20-Jan-11	21-Jan-11	24-Jan-11	25-Jan-11	26-Jan-11	27-Jan-11	28-Jan-11	7-Fev-11	8-Fev-11	9-Fev-11	10-Fev-11	11-Fev-11	14-Fev-11	15-Fev-11	16-Fev-11	17-Fev-11	18-Fev-11	
Nº	Comportamentos Observados	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão	10	9	9	9	10	10	8	9	8	8	10	9	10	10	9	10	8	9	10	8	183
2	Fala /grita despropositadamente	8	8	7	7	9	8	8	8	7	7	9	9	8	8	8	8	7	7	8	7	156
3	Levanta-se do lugar sem autorização	11	11	10	10	11	11	9	8	9	7	11	11	10	10	10	10	8	8	7	10	192
4	Senta-se no chão com espalhafato	9	10	8	8	10	6	6	5	5	6	9	9	9	8	9	6	7	8	6	8	152
5	Agride fisicamente os colegas	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	4	3	3	3	4	4	6	7	7	7	80
6	Provoca verbalmente os colegas	8	8	7	7	7	8	7	6	6	5	8	9	8	8	8	6	6	5	6	7	140
7	Rasga a folha de trabalho	8	7	8	8	8	8	6	6	6	7	8	9	9	7	8	4	5	5	6	5	138
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)	8	8	8	7	7	8	6	6	6	7	8	7	7	7	7	7	7	7	6	6	140
9	Recusa trabalhar	7	7	6	6	6	5	4	4	7	7	7	6	6	6	6	10	9	9	8	9	135
10	Desrespeita uma ordem da professora	8	8	8	7	7	6	6	5	8	8	8	8	7	7	7	8	9	9	10	9	153
11	Utiliza calão	8	7	7	7	7	8	8	6	7	7	7	6	7	7	8	7	7	6	6	6	139
																				Nº total de registos		1608

Através do gráfico 1, pode-se depreender que o aluno tem maior incidência nos seguintes comportamentos “levanta-se do lugar sem autorização”, “entra e sai da sala sem pedir permissão” seguidos de “respeita uma ordem da professora” e “senta-se no chão com espalhafato”. O menos frequente é “agride fisicamente os colegas”.

Distribuição dos registos de Obsevação-antes da intervenção

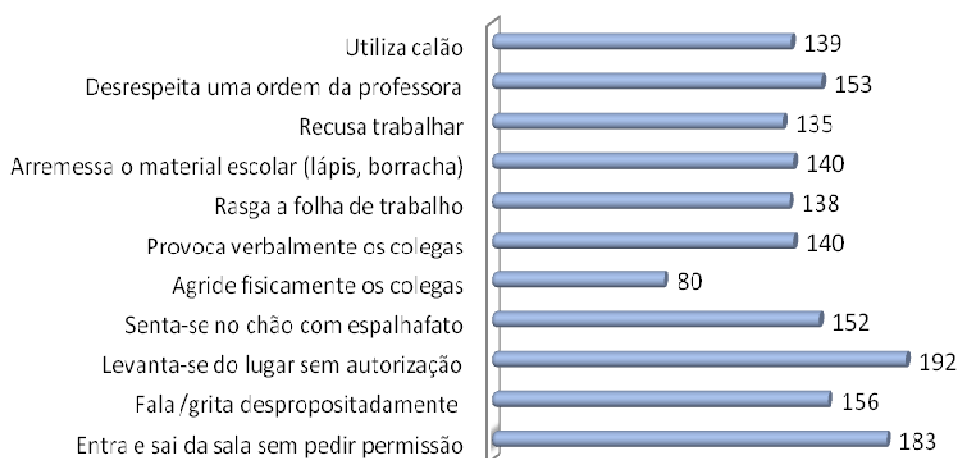


Gráfico 1 – Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados

A representação gráfica da evolução do comportamento ao longo das quatro semanas de observação está distribuída pelos gráficos 2, 3 e 4, uma vez que se tornaria difícil visualizar todas as curvas num único gráfico.

Assim, no gráfico 2 observamos que os itens nele representados mantêm um índice elevado de frequência, denotando-se uma ligeira quebra na semana de 24 a 28 de Janeiro, não sendo significativo, por motivo de doença. É de salientar que os itens mais incidentes de comportamento desajustado

são “levantar-se do lugar sem autorização” e “entra e sai da sala sem pedir permissão”.

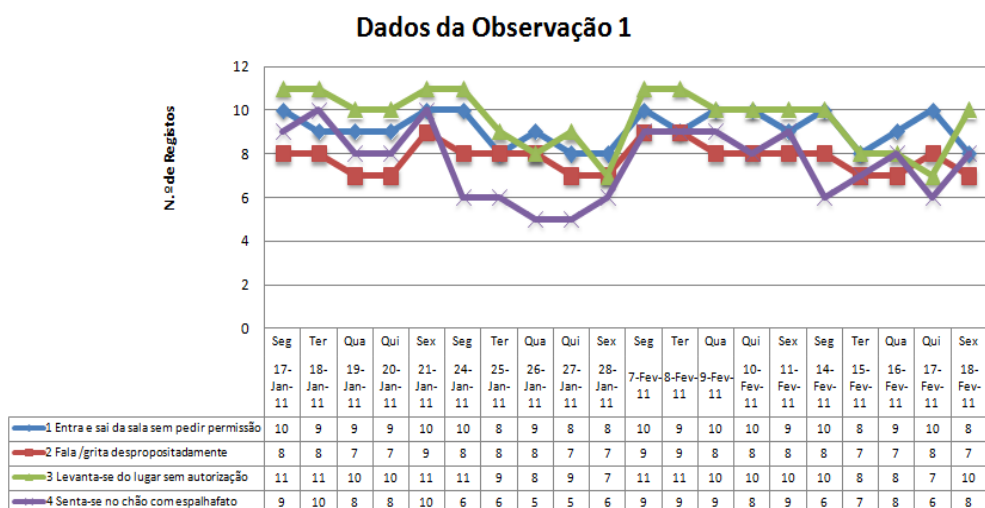


Gráfico 2 – Frequência dos comportamentos desajustados (antes da intervenção)

No gráfico 3 verifica-se a mesma quebra na semana acima referida, conforme se evidencia no gráfico 2.. Constata-se uma diminuição no final deste período de observação, relativamente aos itens “provoca verbalmente os colegas e rasga a folha de trabalho”. O item “agride fisicamente os colegas” foi o que teve menor índice de registos, obtendo no final do período de observação um acrescido número de registos. Neste período com os preparativos para o cortejo carnavalesco, que iria decorrer na vila de Luso, denotou-se uma maior agitação no grupo de trabalho e consequentemente a sua agressividade. O facto de rasgar a folha de trabalho não foi tão notória, porque as actividades eram mais lúdicas e noutro contexto, realizando-se num salão polivalente. A agressividade verbal diminui passando a vigorar a agressividade física.

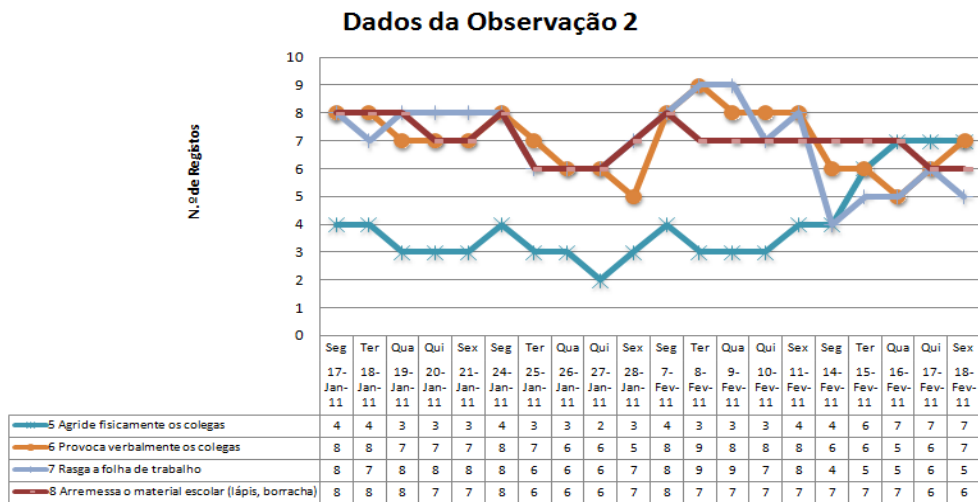


Gráfico 3 – Frequência dos comportamentos desajustados (antes da intervenção).

No gráfico 4 podemos verificar que relativamente ao item “utiliza calção”, este é frequente e habitual. Nos restantes constata-se que ao recusar efectuar as tarefas pedidas, inerentemente desrespeita uma ordem emanada pela professora. Devido ao contexto que se vivenciava no final do período de observação e já referido anteriormente, denota-se novamente uma subida significativa nas linhas do gráfico.

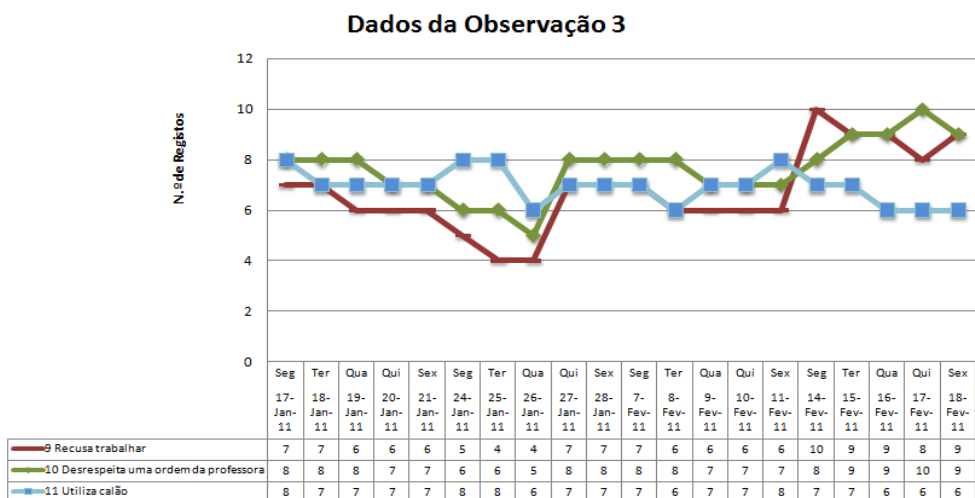


Gráfico 4 – Frequência dos comportamentos desajustados (antes da intervenção).

Intervenção

Podemos observar no quadro 7 a distribuição e o total de créditos atribuídos no período da intervenção. Este quadro reporta-se aos comportamentos desejáveis, aqueles que pretendíamos que o aluno respeitasse.

Como recompensa pelo seu esforço e bom comportamento, o aluno era premiado com um crédito e quando obtivesse os cinquenta créditos receberia imediatamente um prémio. Este prémio reportava-se a guloseimas escolhidas pelo aluno, (por exemplo: chocolates, rebuçados). É de salientar que inicialmente o seu prémio era fazer jogos no campo de futebol ou actividades lúdicas no computador. Esta estratégia não surtiu efeito, pois logo na primeira recompensa ele não se mostrou agradado expressando-se (começou

a chorar e a dizer que “*não quero*”, “*isto não*”). Explica-se esta sua atitude pois quando o seu comportamento não era adequado a professora costumava pedir às assistentes operacionais que o retirassem da sala por alguns momentos. Estas tinham por hábito deixá-lo ir até ao campo de jogos e ao computador, não constituindo estes um prémio para o aluno.

Pode-se observar que na primeira semana o número de créditos atribuídos foi menor, pois o aluno estava ainda na fase de perceber o “jogo”. Depressa reconheceu que quanto mais regras cumprisse mais depressa era recompensado.

No final de toda a intervenção foi atribuído ao aluno um total de 14 prémios.

Registos da Intervenção

Quadro 7– Análise dos registos de comportamentos desejáveis. Intervenção

		Total de créditos mês																				Total de créditos mês										Total		
Nº	Regras/ Dias do mês	Ter	Qua	Qui	Sex	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Total de créditos mês	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Ter	Qui	Qui	Sex	Total de créditos mês	Total
1	Pedir permissão para entrar;	0	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	41	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	22	63
2	Realizar as tarefas pedidas;	1	0	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	34	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	26	60
3	Pedir autorização para se levantar;	2	1	2	2	0	3	1	2	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2	3	3	37	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	25	62
4	Sentar-se correctamente;	0	1	1	0	1	0	1	1	2	2	2	2	2	2	0	1	1	2	2	3	26	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	23	49
5	Colocar o dedo no ar para falar;	2	2	3	2	4	3	1	3	2	4	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	52	4	4	2	3	3	2	4	3	3	3	31	83
6	Respeitar o material escolar;	1	1	1	0	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	31	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	51
7	Trabalhar em silêncio;	0	1	1	1	1	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	26	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	25	51
8	Respeitar o professor;	3	3	2	2	3	3	3	4	3	5	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	66	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	37	103
9	Respeitar os colegas;	0	2	2	1	0	1	2	3	3	3	3	2	2	3	2	4	4	4	3	4	48	4	5	4	4	5	4	4	4	3	3	40	88
10	Não dizer asneiras ou palavrões;	0	0	1	1	0	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	25	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	18	43
11	Pedir permissão para sair;	1	1	2	0	2	1	1	2	3	2	2	3	1	1	1	2	2	2	1	1	31	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	15	46
Nº de créditos por dia		10	13	18	12	16	16	13	24	23	31	23	23	22	26	20	23	23	27	25	29	417	32	30	26	25	28	28	29	28	28	28	282	699
Nº de créditos por semana		53			32			114			114			104			32			137			113											
Nº de prémios		14																																

Legenda: 1 crédito – Bola cor-de-laranja 50 créditos-Prémio

Após a intervenção

Depois de feita a intervenção, aplicámos novamente as mesmas grelhas de registo de frequência dos comportamentos (Janeiro e Fevereiro) para percebermos se esta metodologia tinha ou não sido frutífera. Tentámos também perceber, através da encarregada de educação, como se estava a comportar o aluno no ambiente familiar, depois da abordagem. O resultado da entrevista não foi conclusivo, visto a mãe começar por dizer que em casa a criança se portava muito bem, sem qualquer problema a registar. No entanto, no fluir da conversa acabou por se queixar dos constrangimentos que sente quando tem que sair com ele ou levá-lo a qualquer evento.

No quadro 8 está explícita a modificação de comportamentos do aluno. Podem-se verificar a redução significativa dos comportamentos desajustados, dando lugar a um comportamento mais assertivo e aceitável. Concluímos que a consequência da intervenção motivou o aluno a comportar-se de outra forma. É de salientar que, mesmo nesta fase, o aluno continuou a ser recompensado através do sistema de créditos e da atribuição de prémios pelo seu comportamento.

Frequência dos registos dos Comportamentos-Após Intervenção

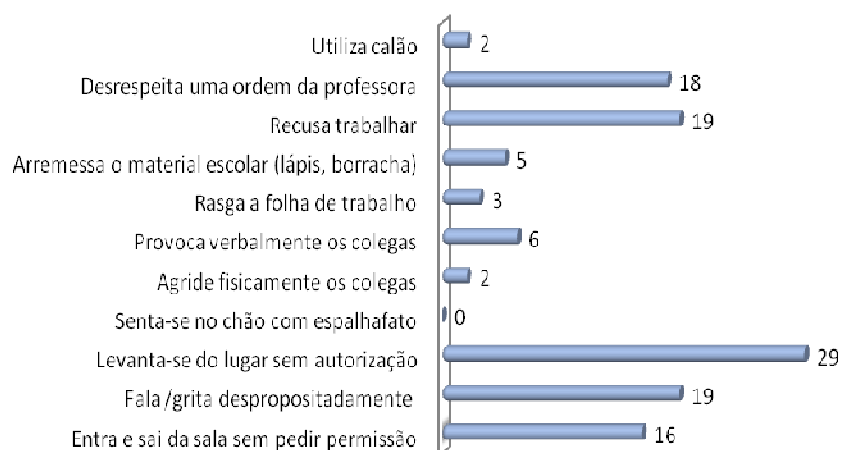


Gráfico 5 – Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados após a intervenção.

Quadro 8– Frequência dos comportamentos desajustados. Após a intervenção.

		Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Mês de Maio																				
Dias da Semana		2-Mai-11	3-Mai-11	4-Mai-11	5-Mai-11	6-Mai-11	9-Mai-11	10-Mai-11	11-Mai-11	12-Mai-11	13-Mai-11	16-Mai-11	17-Mai-11	18-Mai-11	19-Mai-11	20-Mai-11	23-Mai-11	24-Mai-11	25-Mai-11	26-Mai-11	27-Mai-11	Total de registos de Observação
Nº	Comportamentos Observados	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
1	Entra e sai da sala sem pedir permissão	1	1	1	1	2	3	2	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
2	Fala /grita despropositadamente	3	3	1	2	2	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	1	1	1	0	0	19
3	Levanta-se do lugar sem autorização	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	1	0	1	1	0	0	0	29
4	Senta-se no chão com espalhafato	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Agride fisicamente os colegas	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
6	Provoca verbalmente os colegas	3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
7	Rasga a folha de trabalho	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
8	Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)	1	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
9	Recusa trabalhar	2	2	0	1	2	1	1	1	0	2	2	1	0	1	1	1	1	0	0	0	19
10	Desrespeita uma ordem da professora	2	2	0	1	0	1	1	0	2	2	2	1	0	1	1	1	1	0	0	0	18
11	Utiliza calão	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
																					Nº total de registos	119

Fazendo a comparação entre a frequência de registos antes e após a intervenção (Gráfico 6), abaixo apresentado, podemos constatar que é notória e visível a aquisição de novas posturas comportamentais e de intervenção eficaz.

Verificamos que o aluno ainda tem por hábito levantar-se sem pedir autorização, assim como falar e gritar despropositadamente, embora seja notória a discrepância de frequência registada comparativamente com o período pré-intervenção. Denota-se ainda a persistência do comportamento em que ele recusa trabalhar e desrespeita as ordens da professora. No entanto, passou a interagir e a respeitar os colegas, estando mais inserido nas actividades do grupo, assim como nas brincadeiras partilhadas. É de realçar que, através da observação directa, foi notória a aceitação dos colegas para com o aluno, partilhando as tarefas e ajudando-o nas dificuldades sentidas.

Não se registou nenhuma ocorrência do comportamento “senta-se no chão com espalhafato”, atitude demonstrada com alguma frequência antes da intervenção. Quanto ao material escolar, passou a respeitá-lo, percebendo que lhe é útil para a execução das suas tarefas, embora ainda se verifique a necessidade de o controlar.

O uso de calão, atitude constante no aluno, passou a ser mais controlado, colocando a mão na boca, antecedendo assim um comportamento desejado.

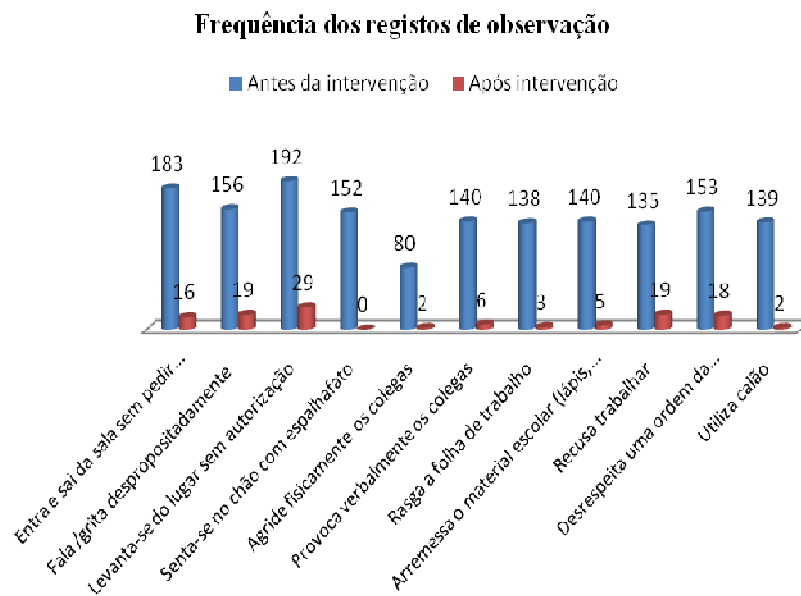


Gráfico 6 - Distribuição dos registos dos comportamentos desajustados antes e após a intervenção.

Os gráficos 7, 8 e 9 (onde se apresenta a evolução dos comportamentos no período pós-intervenção) dão-nos a percepção de uma grande oscilação na primeira metade do período da observação, sendo que a segunda quinzena desta fase revela estabilidade comportamental. Esta fase da observação de comportamentos ocorreu logo após a interrupção lectiva da Páscoa, no mês de Maio. O aluno teve dificuldades em se voltar a adaptar e integrar de novo na escola e em toda a sua envolvimento, o que explicará a frequência de ocorrências na primeira parte desse período. Isto porque o ambiente familiar, como já foi referido anteriormente, proporciona-lhe grande facilitismo e muita permissividade, atitudes que o aluno transporta para a escola e

para outros contextos. Este foi, portanto, um descurar de atitudes e regras que estava a adquirir facilmente “esqueceu” durante o período referido.

A segunda quinzena foi mais frutífera em comportamentos desejáveis, pois o aluno facilmente percebeu que as recompensas e prémios estavam de volta. É de referir que a fase após a intervenção continuou a ser premiada para reforço dos comportamentos desejáveis.

A sua postura perante a escola, os colegas, os adultos e todo o material envolvido modificou-se positivamente, acabando por obter ganhos. Certamente que toda esta abordagem metodológica, com todos os instrumentos utilizados, promoveu o comportamento pretendido. A utilização do sistema de créditos foi sempre acompanhada com elogios, sorrisos e palavras de incentivo, promovendo o reforço material aliado a um reforço do tipo social.

Dados da Observação 1

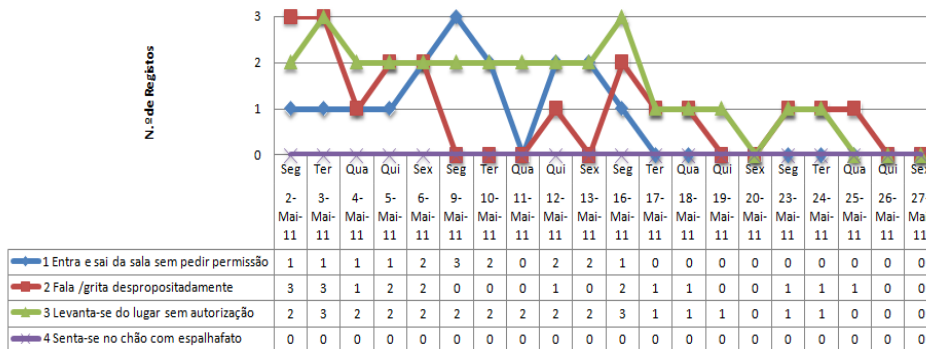


Gráfico 7 - Frequência de comportamentos desajustados/ Após intervenção

Dados da Observação 2

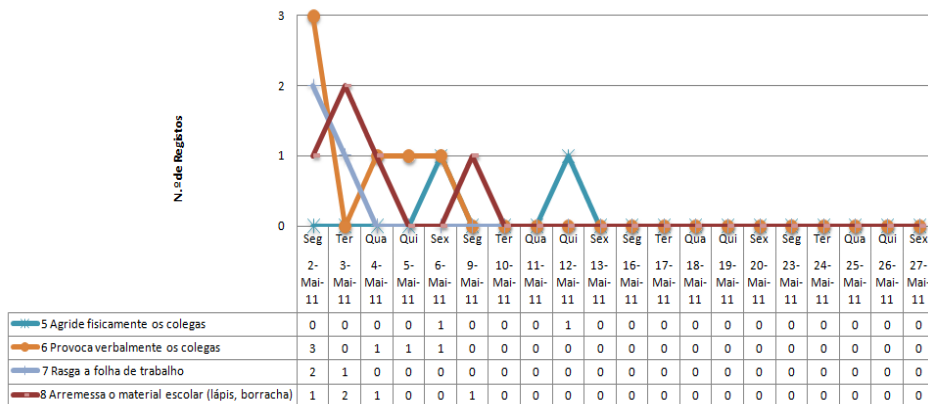


Gráfico 8 – Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção

Dados da Observação 3

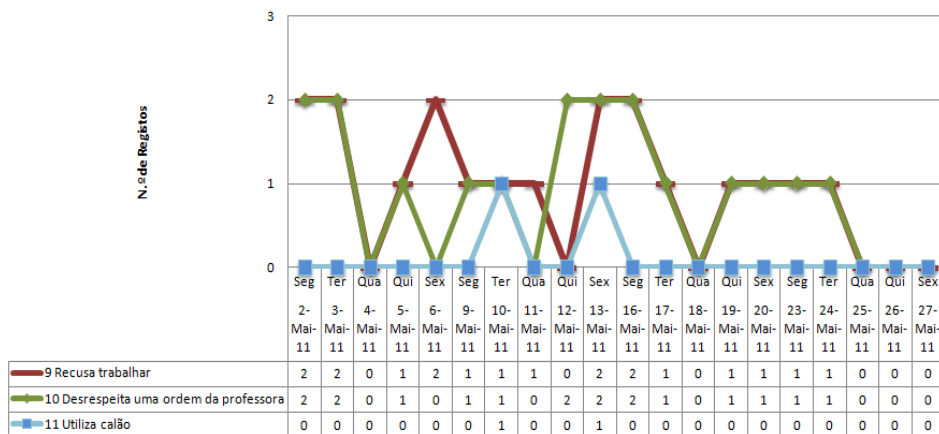


Gráfico 9 – Frequência de comportamentos desajustados/Após intervenção

6. CONCLUSÃO

Os problemas de comportamentos desajustados e causadores de indisciplina dentro da sala de aula são frequentes nos dias de hoje, criando um clima de instabilidade quer para o grupo de alunos, quer para o professor, quer para o próprio aluno perturbador.

A utilização de técnicas e metodologias apresentadas neste trabalho, têm o intuito de ajudar o professor na sua prática lectiva e o grupo-turma em que o aluno problemático se insere. O modelo seguido insere-se na abordagem comportamental.

Através de técnicas assertivas e estratégias diferenciadas, o professor consegue modificar os comportamentos desajustados, precavendo situações de conflito e mal-estar, dentro da sala de aula. Simultaneamente, o professor poderá fomentar a confiança, enaltecendo os afectos, utilizando a firmeza e o equilíbrio, tornando o espaço sala de aula um lugar de satisfação para todos, um local onde todos aprendem.

Relativamente aos objectivos, que nos propusemos alcançar, pensamos terem sido genericamente atingidos na medida em que o aluno alterou grande parte dos seus comportamentos problemáticos e foi impulsionada uma interacção positiva com os pares e com o professor.

Os comportamentos ajustados foram promovidos através de estratégias comportamentalistas, tais como o ensino positivo, os contratos comportamentais e o sistema de créditos, fortemente suportadas no reforço social.

Foram desenvolvidas estratégias de auto-controlo e de auto-gestão comportamental, através da utilização do sistema de créditos e de prémios que conseguiu conquistar.

O processo de ensino/aprendizagem do aluno foi desta forma promovido, assim como a sua participação nas actividades e integração no grupo.

Reforçou-se, através da entrevista com a encarregada de educação, que o meio familiar tem influência no desenvolvimento sócio emocional do aluno e, neste caso, constituiu um elemento que pouco favorece o equilíbrio desta criança, em nada ajudando na superação dos seus problemas.

Contudo, em todo este processo, foram sentidas limitações e algumas barreiras. O facto de o tempo disponível para trabalharmos directamente com o aluno ter sido parco, apenas nove horas semanais, distribuídas por quatro dias. Por esta razão os registos foram muitas vezes feitos pela professora da turma, havendo a necessidade de realizar entre ambas reuniões e encontros amiúde.

Também a entrevista à encarregada de educação não nos permitiu recolher toda a informação possível. Com efeito, esta escusava-se a fazê-lo, alegando indisponibilidade. E, quando o fez, respondeu de uma forma célere, inquirindo constantemente o términos da mesma, deixando muitos elementos por esclarecer.

Referiremos também as limitações que um estudo comportamental acarreta, sendo que as motivações dos alunos, o ambiente em que deambulam e os valores a que estão afectos são díspares e mutáveis.

Em termos gerais, este trabalho de investigação – acção possibilitou comprovar que se forem facultados ambientes e

oportunidades de interacção entre parceiros educativos, sistematizando regras, implementando valores, assim como fomentando pedagogias apropriadas e diferenciadas à funcionalidade de cada um, promovem-se certamente ambientes de inclusão. Estes ambientes não são mais do que locais privilegiados, onde se adquirem competências e onde se fomentam oportunidades de uma educação plena, independentemente da capacidade e funcionalidade de cada um.

Com o presente trabalho pensamos ter colaborado para a promoção de comportamentos desejáveis, dentro da sala de aula, com metodologias assertivas mostrando que, através de modelos de intervenção, testados e avaliados, como aqueles que usámos, é possível melhorar as condições de trabalho na sala e as condições de desenvolvimento dos alunos.

Havendo equilíbrio entre o prazer de aprender e a disciplina, sem recorrer a despotismo exacerbado, tornamos os nossos alunos seres humanos mais conscientes e responsáveis e a nossa actuação como educadores mais assertiva e promissora, tornando a escola um lugar de aprendizagens múltiplas e diversificadas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, P. A. e Adler, P. 1994: Observational techniques: In Denzin, NK e Lincoln, YS Eds. 1994: *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 377 – 392.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto. Edições ASA.

Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, L.S.; Ferreira, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. São Paulo: Vetor editora.

Bairrão, J (1999). *Uma Educação Inclusiva: A partir de uma escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Bardin, L.(1997). *Análise de Conteúdo*. Porto: Porto Editora.

Bryman, A. (1995). *Quantity and quality in social research* (5ª Ed.) London:Routledge.

Cadore, R. J. (1978), “Psychopathology in Adopted-away Offspring of Biological Parents with Antisocial Behavior” *Archives of General Psychiatry*, 35, pp.176-184.

Cadoret, R. J., Cain, C. e Crowe, R. R. (1983), “Evidence for Geneenvironment Interaction in the Development of Adolescent Antisocial Behavior, *Behavior Genetics*, 13, pp. 301-310.

Carrascosa, J.; Martínez, B. (2002). “*Cómo prevenir la indisciplina*”. Colección Guía Escolar. Bilbao, Espanha: Wolter Kluwer.

Cole, M.; Cole, S. (2001). Human Development Study In Cole, M.; Cole, S. *The Development of Children*, USA, Worth Publishers, pag. 24-66

Correia, L.M.; Martins, A.P.L. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos Professores perante a Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Costa, A M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões Paradigmáticas na pesquisa em avaliação. *A Avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela experiência.*, (pp. 436-448). Braga, Minho, Portugal.

Coutinho, C. P. (2007). (16 de Abril de 2010). *Estudo de caso*. Braga, Minho, Portugal

DiLalla, L. F. e Gottesman, I. I. (1989), “Heterogeneity of Causes for Delinquency and Criminality: Lifespan Perspectives”, *Development and Psychopathology*, 1, pp. 339-349.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma*

Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, 4ª edição.

Fowler; M. (2000). *Attention-Deficcit/Hyperactivity Disorder*. Washington, DC: Autor.< <http://www.kidsource.com/nichcy/add1.html> > Consultado em 15 de Março de 2010.

Gargallo López, B. (1993): "*La disciplina en la escuela*". PAD'E. Revista del Departamento de Teoría de la Educación. Universitat de Valencia. Vol.III.

Gomà, M. (1987). "Heredabilidad de la Conducta Antisocial", J. Pérez (org.), *Bases Psicológicas de la Delincuencia e de la Conducta AntisocialI*, Barcelona: PPU, pp. 59-76.

Hills, T. (1992). *Reaching Potentials Through Appropriate Assessment*. In S. Bredekamp, & T. Rosegrant, (Eds.), *Reading Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for young Children*, Vol. I, Washinton, DC: NAYEC.

Kazdin, A. E. (1985). *Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*, Homewood, IL: Dorsey Press (versão espanhola de 1988).

Kazdin, A. E.; Buela-Casal, Gualberto (2001). *Conduta Anti-Social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na infância e na adolescência*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Lambert, J. L.; Rondal, J. A. (1982). *El mongolismo*. Barcelona: Herder.

Leitão, F. (2000). *A intervenção precoce e a criança com Síndrome de Down. Estudos sobre interação*. Porto: Porto Editora.

Lemos, M.; Meneses, H. (2002). A avaliação de competência social: versão Portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 18 (3).

Lima, I. (2006). *Observação da criança em Contexto Pré-escolar* - Material de apoio fornecido no âmbito do Módulo de Seminário, do Mestrado de Educação e Desenvolvimento da Criança em Idade Pré-escolar: Risco e Prevenção, no ano lectivo 2005/2006. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Lima, M.; Vieira, C. (1996). *Metodologia de Investigação Científica*. Cadernos de apoio. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Lopes, J e Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*, 2ª edição. Porto: Porto Editora.

Mednick, S. A. e Hutchings, B. (1978), “Genetic and Psychophysiological Factors in Asocial Behaviour”, R. D. Hare e D. Schalling (orgs.), *Psychopathic Behaviour, Approaches to Research*, Chichester: Wiley.

McMillan, J. H. e Schumacher, S. (1989). *Research in education. A Conceptual introduction*: Glenview: Scott, Foresman and Company.

Myers, David (1999). *Introdução à Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: LTC.

Nielsen. L.B. (1999), *Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Sampedro, M.; Blasco, G.; Hernández, A. (1997). A Criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*, (p.225-248). Lisboa: Dinalivro.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

Vásques, I. (1997). *Hiperactividade: Avaliação e Tratamento*, in Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (p.159-184), Lisboa: Dinalivro.

Veiga, F. H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29 (1), 99-118.

Vieira, C. M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, pp. 89-11

Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre : Bookman.

Síndrome de Down. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-02-23]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$sindrome-de-down](http://www.infopedia.pt/$sindrome-de-down)>.

ANEXOS

8. ANEXOS

(Anexo 1)

Guião da Entrevista Encarregada de Educação

DADOS PESSOAIS DO ALUNO

Nome: _____ Idade: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Naturalidade: _____

Escola que frequenta: _____ Ano de escolaridade: _____

DADOS DE ANAMNESE

Período pré-natal

Criança: ☐ desejada ☐ não desejada

Gravidez: ☐ com acompanhamento médico

☐ sem acompanhamento

Evolução da gravidez: ☐ normal ☐ com complicações

Condições emocionais da mãe durante a gravidez: _____

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Composição do agregado familiar

Grau de parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão

Período peri-natal

Nascimento: ☐ prematuro ☐ termo

Parto: ☐ normal ☐ fórceps ☐ cesariana

Peso bebé: _____

Período pós-natal

Alimentação:

amamentado ☐ sim ☐ não

Começou a andar: _____

Começou a falar: _____

Desenvolvimento geral

1. Sono:

☐ tranquilo ☐ inquieto ☐ agitado ☐ com pesadelos

☐ acorda várias vezes

Horário de dormir: _____

☐ sozinho ☐ acompanhado

2. Relacionamento do aluno com os pais:

☐ tranquilo ☐ agressivo ☐ amoroso ☐ independente

☐ fechado ☐ passivo ☐ medroso ☐ desligado

☐ dependente ☐ obediente

3. Fora da escola, relaciona-se frequentemente com outras crianças?

☐ sim ☐ não

Se sim, com quem? _____

4. Como classifica o seu comportamento face a outras crianças?

☐ introvertido ☐ extrovertido ☐ delicado ☐ agressivo
☐ compreensivo ☐ inadequado ☐ espontâneo ☐ confiante
outro _____

5. Como reage o aluno quando contrariado?

6. Como reagem perante uma situação de birra e mau comportamento?

Pai:

Mãe:

Irmãos:

7. Considera que o tempo de interacção/comunicação que estabelece com o seu filho diariamente é suficiente?

8. Como ocupa a família os tempos livres com o aluno?

Pai:

Mãe:

Irmãos:

9. Os pais valorizam a escola?

10. De que forma transmitem esses valores/importância ao seu filho?

11. Qual a actividade preferida da criança, em casa?

12. Manifesta gosto por ir à escola:

☐ sim ☐ não

13. É incentivado a ter um bom comportamento para com os colegas?

☐ sim ☐ não

E para com a professora?

☐ sim ☐ não

E para com os adultos?

☐ sim ☐ não

14. Como reage a família face às actividades escolares (Magusto, Natal), é participativa ou acha uma grande maçada?

15. Acha que o aluno apresenta alguma dificuldade em ser aceite pelos colegas?

☐ sim ☐ não

16. Se sim, desde quando percebeu essa dificuldade?

17. Porque acha que isso acontece (agressividade, indelicadeza, mau feitio)?

18. Ao longo do percurso escolar do seu educando, considera que se deveria ter tomado uma atitude diferente (medida educativa) das opções adoptadas?

19. Quais as medidas que pensa que poderão beneficiar o seu educando para que ele melhore o seu comportamento e tenha sucesso?

19. O que sugere, ao nível do relacionamento escola - família, como estratégia de intervenção?

20. Quais as expectativas da família (pais) em relação ao percurso de vida futura do aluno?

Nota: Serão respeitados e confidenciais todos os dados referentes ao entrevistado.

(Anexo 2)

Guião da Entrevista
Professora Titular de Turma

DADOS PESSOAIS DA PROFESSORA

Nome: _____ Idade: _____

Nível de ensino: _____

1. Há quantos anos exerce a profissão?

2. Qual a sua experiência com crianças NEE?

3. É a favor da Inclusão?

3. Quando contactou pela primeira vez com o aluno?

4. Qual o comportamento do aluno na sala de aula?

5. Como reage quando contrariado?

6. Como descreve o aluno durante o período que está na sala?

7. Qual a relação do aluno com os colegas da turma?

8. Qual a relação dos colegas com o aluno?

9. Quais as principais dificuldades com que se depara durante a permanência dele na sala de aula?

10. Qual a sua reacção perante comportamentos desajustados do aluno, no decorrer das aulas?

11. Considera o castigo um reforço positivo e uma forma de aprendizagem para o aluno?

12. Pensa que o comportamento dele prejudica os outros alunos?

☐ sim ☐ não

13. Como classifica o aluno?

☐ agressivo ☐ disciplinado ☐ tímido ☐ comunicativo

☐ destabilizador ☐ responsável ☐ imaturo ☐ determinado

☐ impulsivo ☐ persistente ☐ firme ☐ inseguro

outros: _____

14. Na aula realiza as actividades propostas, sem perturbar o grupo?

☐ sim ☐ não

15. Necessita de acompanhamento do adulto para a realização das actividades?

☐ sim ☐ não

16. Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o aluno que considere pertinente?

(Anexo 3)

**Guião da Entrevista
Assistentes Operacionais**

DADOS PESSOAIS DA ASSISTENTE OPERACIONAL

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

1. Há quantos anos exerce a sua profissão?

2. Gosta da profissão que exerce?

3. Como reage perante um aluno com comportamentos inadequados e agressivos?

4. Como caracteriza o aluno em questão?

5. Como reage o aluno quando o chama à atenção?

6. Quando não consegue intervir e gerir os conflitos como procede?

7. Se tivesse que o descrever que adjetivos utilizaria?

9. Pensa que a família é empenhada na educação que dá ao aluno?

☐ sim ☐ não

10. Como a caracteriza referente à questão anterior?

- ☐ permissiva ☐ atenta ☐ responsável ☐ desorganizada
☐ organizada ☐ autoritária ☐ flexível ☐ irresponsável

11. Que mensagem deixaria aos pais para a plena integração do aluno no espaço escola?

(Anexo 4)

Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Semanal

Professora da turma

Das _____ às _____ dos dias _____ de _____ de 2011

Comportamentos Observados	Dias da Semana				
	2F	2F	2F	2F	2F
11. Entra e sai da sala sem pedir permissão					
12. Fala /grita despropositadamente					
13. Levanta-se do lugar sem autorização					
14. Senta-se no chão com espalhafato					
15. Agride fisicamente os colegas					
16. Provoca verbalmente os colegas					
17. Rasga a folha de trabalho					
18. Arremessa o material escolar (lápis, borracha)					
19. Recusa trabalhar					
20. Desrespeita uma ordem da professora					
21. Utiliza calção					

Comentários:

(Anexo 5)

Grelha de Registo de Frequência de Comportamentos Observados – Semanal

Professora de Educação Especial

Das _____ às _____ dos dias _____ de _____ de 2011

Comportamentos Observados	Dias da Semana				
	2F	2F	2F	2F	2F
1. Entra e sai da sala sem pedir permissão					
2. Fala /grita despropositadamente					
3. Levanta-se do lugar sem autorização					
4. Senta-se no chão com espalhafato					
5. Agridе fisicamente os colegas					
6. Provoca verbalmente os colegas					
7. Rasga a folha de trabalho					
8. Arremessa o material escolar (lápiz, borracha)					
9. Recusa trabalhar					
10. Desrespeita uma ordem da professora					
11. Utiliza calção					

Comentários:

(Anexo 6)

GRELHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTOS

Mês: Março de 2011

● = 1 crédito

50 créditos = 1 Prémio

Prémio a definir (guloseimas, computador, jogo futebol)

Regras/ Dias do mês	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Pedir permissão para entrar																															
Realizar as tarefas pedidas																															
Pedir autorização para se levantar																															
Sentar-se correctamente																															
Colocar o dedo no ar para falar																															
Respeitar o material escolar																															
Trabalhar em silêncio																															
Respeitar o professor																															
Respeitar os colegas																															
Não dizer asneiras ou palavrões																															
Pedir permissão para sair																															
TOTAL DE CRÉDITOS																															

Fim-de-semana / interrupções lectivas

(Anexo 7)

[GRELHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTOS																																
Mês: Abril de 2011																																
Regras/ Dias do mês	50 créditos = 1 Prémio										Prémio a definir (guloseimas, computador, jogo futebol)																					
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Pedir permissão para entrar																																
Realizar as tarefas pedidas																																
Pedir autorização para se levantar																																
Sentar-se correctamente																																
Colocar o dedo no ar para falar																																
Respeitar o material escolar																																
Trabalhar em silêncio																																
Respeitar o professor																																
Respeitar os colegas																																
Não dizer asneiras ou palavras																																
Pedir permissão para sair																																
TOTAL DE CRÉDITOS																																

Fins-de-semana / Interrupções lectivas

(Anexo 8)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Educação Especial

Título do Trabalho de Projecto: "Como promover a participação de um aluno com trissomia 21 associada a problemas comportamentais dentro da sala de aula".

Eu, _____ (Encarregada de Educação), do aluno _____ concordo em participar no projecto acima mencionado, sob a responsabilidade da docente Isabel Maria Gonçalves Marques.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente que:

1. A intervenção educativa decorrerá entre os meses de Janeiro e Junho, na escola EB1 de Luso;
2. As actividades serão dinamizadas pela docente;
3. Durante o decorrer da investigação, irei preencher algumas grelhas e reunirei com a docente sempre que necessário;
4. Os dados pessoais da nossa família serão mantidos em sigilo;
5. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, ficando uma em meu poder e a outra com a docente responsável.

Mealhada, _____ de _____ de 20____.

O Encarregado de Educação

(Anexo 9)

Agrupamento de Escolas de Mealhada

REQUERIMENTO

Exmo. Senhor Presidente da Comissão Administrativa Provisória

Isabel Maria Gonçalves Marques, docente do Quadro de Nomeação Definitiva do Grupo de Recrutamento 910, portadora do BI n.º 6196413, emitido em 28/12/2004. pelo Arquivo de identificação de Aveiro, vem por este meio requerer a V. Exa. autorização para desenvolver um estudo com um aluno da EB1 do Luso, local onde exerce as suas funções lectivas, no âmbito do Projecto Final de Investigação do Mestrado em Educação Especial *"Como promover a Participação de um aluno com Trissomia 21 associada a problemas comportamentais dentro da sala de aula"*, tutelado pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Certa da importância de uma reflexão partilhada acerca da existência de novos modelos de aprendizagem em domínios específicos das Necessidades Educativas Especiais e da contribuição do referido estudo para a operacionalização positiva de práticas pedagógicas, pede deferimento.

Mealhada, 10 de Outubro de 2010

A Docente

(Isabel Maria Gonçalves Marques)